当代世界职业教育发展趋势研究

姜大源　主　编

吴全全　王泽荣　陈　东　副主编

電子工業出版社

Publishing House of Electronics Industry

北京・BEIJING

内 容 简 介

本书是一部视野独特、思辨犀利、论述缜密的国际职业教育发展趋势研究的专著，是“十一五”全国教育科学规划教育部重点课题——《当代世界职业教育发展趋势研究》（课题批准号：DJA060172）的成果。

与大多数国际职业教育的比较研究有所不同，本书没有罗列世界各国或地区，以及国际组织近年来关于职业教育改革与发展的成果、经验和教训，而是借助于对案例或现象的陈述，从中发现且归纳出规律性的趋势，并在对这些基于规律的新趋势把握的基础上，去寻求职业教育未来的发展方向，以求顺应趋势、助推趋势。全书由三部分组成：第一部分为基于现象分析—规律梳理的解读；第二部分为基于国别地区—国际组织的案例；第三部分为附件。

本研究的特点是：以国别或地区为一翼，以国际组织为另一翼，即对单个国家或地区多“点”的职业教育现象，以及多个国家或地区组织多“面”的职业教育现象，展开对当代世界职业教育发展趋势的研究。研究的第一步，旨在解决“认识趋势——是什么”的问题。其路径是从个案到共性：研究基于现象—本质的规律性趋势。从横向延伸、纵向递进和纵横交替三个维度予以阐释，且每一维度都用八个案例现象给予支撑。而八个案例中的每一案例现象的表述及其规律的解读，又分别是对横向延伸、纵向递进和纵横交替三个维度的细化诠释。这是基于哲学—主体层面的归纳。研究的第二步，解决“顺应趋势——怎么办”的问题。其路径是从个案到共识：研究基于现象—主流的写实性趋势。在第一步哲学层面归纳和推演所获得的趋势的基础上，再进一步归纳出教育层面的趋势，并由此推演出实施层面的脉络——四大“写实性趋势”。这是基于教育—实施层面的归纳。

本书在研究方法与观点辨析上均有所创新，是一部集思想性、资料性与工具性于一体的专著，这在职业教育的国际职业教育比较研究中还不多见。

未经许可，不得以任何方式复制或抄袭本书之部分或全部内容。

版权所有，侵权必究。

图书在版编目（CIP）数据

当代世界职业教育发展趋势研究 / 姜大源主编. —北京：电子工业出版社，2012.6

ISBN 978-7-121-17334-9

Ⅰ.①当… Ⅱ.①姜… Ⅲ.①职业教育－研究－世界 Ⅳ.①G719.1

中国版本图书馆 CIP 数据核字（2012）第 125175 号

策划编辑：束传政

责任编辑：束传政　特约编辑：张晓雪

印　　刷：

装　　订：

出版发行：电子工业出版社

北京市海淀区万寿路 173 信箱　邮编 100036

开　　本：787×1 092　1/16　印张：38.25　字数：1104 千字

印　　次：2012 年 6 月第 1 次印刷

印　　数：3 000 册　定价：80.00 元

凡所购买电子工业出版社图书有缺损问题，请向购买书店调换。若书店售缺，请与本社发行部联系，联系及邮购电话：（010）88254888。

质量投诉请发邮件至 zlts@phei.com.cn，盗版侵权举报请发邮件至 dbqq@phei.com.cn。

服务热线：（010）88258888。

“十一五”全国教育科学规划教育部重点课题
（课题批准号：DJA060172）
《当代世界职业教育发展趋势研究》
课题组成员

	姓　名	单　位	职称、职务/学位
组　长	姜大源	教育部职业技术教育中心研究所	研究员
副组长	吴全全	教育部职业技术教育中心研究所	研究员、室副主任、硕士
	王泽荣	教育部职业技术教育中心研究所	助理研究员、硕士
	陈　东	教育部高职高专机电设备技术类专业教指委	秘书长
综合组	荀　莉	教育部职业技术教育中心研究所	副研究员、硕士
	王　荻	上海电子信息职业技术学院	讲师、硕士
国家与地区			
英国	樊大跃	深圳职业技术学院外事处	副教授、副处长
	刘育锋	教育部职业技术教育中心研究所	研究员、室主任、博士
	郑　坚	教育部职业技术教育中心研究所	助理研究员、硕士
	许　竞	教育部职业技术教育中心研究所	副研究员、博士
	郭　晨	教育部职业技术教育中心研究所	研究实习员、硕士
埃塞俄比亚	卢双盈	天津职业技术师范大学	教授、副校长、硕士生导师
	牛忠光	天津职业技术师范大学	讲师、硕士
	屈宇清	天津职业技术师范大学	副教授、硕士
日本	陆素菊	华东师范大学职业教育与成人教育研究所	副教授、所长助理、博士
	亚　玫	青岛职业技术学院	副教授、硕士
	樊晓光	青岛职业技术学院	副教授
德国	姜大源	教育部职业技术教育中心研究所	研究员
	陈　东	教育部高职高专机电设备技术类专业教指委	秘书长
	刘邦祥	中国风电研究与培训项目 德国国际合作机构——德国 MVV-Decon 能源咨询公司	高级培训专家、硕士
	王建初	同济大学职业技术教育学院	副教授、博士
	赵俊梅	北京工业职业技术学院	讲师、硕士
	鄂　甜	北京教育科学研究院职业技术教育研究所	中学一级教师、硕士
	谢莉花	德国弗伦斯堡大学劳动、技术与职业教育研究所	博士生
	王婀娜	大连外国语大学	讲师、硕士
瑞士	姜大源	教育部职业技术教育中心研究所	研究员
	吴全全	教育部职业技术教育中心研究所	研究员、室副主任、硕士
美国	徐国庆	华东师范大学职业教育与成人教育研究所	副教授、博士
	张鹤萍	上海群益职业技术学校	教师、硕士

续表

	姓　名	单　位	职称、职务/学位
澳大利亚	刘育锋	教育部职业技术教育中心研究所	研究员、室主任、博士
	吴全全	教育部职业技术教育中心研究所	研究员、室副主任、硕士
	荀　莉	教育部职业技术教育中心研究所	副研究员、硕士
	姜大源	教育部职业技术教育中心研究所	研究员
俄罗斯	王泽荣	教育部职业技术教育中心研究所	助理研究员、硕士
	姜晓燕	中国教育科学研究院	副研究员、博士
菲律宾	王文槿	教育部职业技术教育中心研究所	副教授、硕士
	鞠慧敏	北京联合大学	讲师
越南	陈永芳	同济大学职业技术教育学院	副教授、博士
	阮英青云	越南胡志明市商业华语培训中心	教师、硕士
中国台湾	苏　敏	教育部职业技术教育中心研究所	助理研究员、硕士
国际组织			
联合国教科文组织	陈　衍	吉林职业教育研究中心	研究员、副主任、硕士生导师
	李玉静	吉林职业教育研究中心	教研室主任、助理研究员、硕士
	和　震	北京师范大学教育学部职业与成人教育研究所	副教授、副所长、博士生导师
	姜大源	教育部职业技术教育中心研究所	研究员
世界经济合作组织	吴全全	教育部职业技术教育中心研究所	研究员、室副主任、硕士
	宫　雪	教育部职业技术教育中心研究所	助理研究员、博士
欧盟	陈　衍	吉林省职业教育研究中心	研究员、副主任、硕士生导师
	李玉静	吉林职业教育研究中心	教研室主任、助理研究员、硕士
	赵　昕	辽宁教育研究院职业教育研究所	副研究员、硕士
	严　璇	上海电机学院	助理研究员、硕士
世界银行	和　震	北京师范大学教育学部职业与成人教育研究所	副教授、副所长、博士生导师
国际劳工组织	和　震	北京师范大学教育学部职业与成人教育研究所	副教授、副所长、博士生导师

序　言

当今世界，伴随着经济全球化和现代信息技术的广泛运用，一个国家的发展已不能独善其身。只有融入世界的发展，广泛地吸收世界各国的好经验，这个国家才能够获得长足的进步。中国 30 多年来突飞猛进的成果，是与中国博采世界各国之众长分不开的。改革开放，成就了中国，同样，也成就了中国的职业教育。

改革开放以来，中国职业教育快速发展，建立了世界上最大规模的职业教育体系，形成了基本完善的职业教育法律制度体系，探索了灵活多样的职业教育办学模式，确立了覆盖广泛的职业教育学生资助体系，为中国实现从人口大国向人力资源大国的转变做出了不可替代的历史贡献。中国职业教育发展的道路，就是坚持把职业教育摆在突出的位置，坚持面向人人、面向社会，坚持以服务为宗旨、以就业为导向，坚持政府主导、行业指导、企业参与，不断满足人民群众接受职业教育的需求，满足经济社会对高素质劳动者和技能型人才的需要。

2012 年 5 月 14—16 日第三届国际职业技术教育大会在上海召开，这是联合国教科文组织第一次在中国举办的世界职业教育大会。联合国教科文组织总干事博科娃指出：“中国的职业教育不仅有效地增加了青年人的就业机会，更为世界提供了很好的范例。这次会议之所以选在中国召开，一方面是展示中国职业教育所取得的非凡成就；另一方面，也是让中国担负更多的国际责任”。无疑，这是国际社会对中国职业教育的肯定和期待。

中国职业教育的改革与发展，始终与中国现代化的进程同行。中国改革开放的 30 多年，也是中国职业教育改革开放的 30 多年。回溯中国职业教育这 30 多年，一个重大的启示就是：中国职业教育只有拓宽全球化的大视野，运作现代化的大手笔，在学习、借鉴、吸收世界各国职业教育的精髓的本土化进程之中，去创造、创新、创立一个具有中国特色、世界水准的现代职业教育体系，才能为中华民族自立于世界民族之林做出历史性的贡献。

“中国特色、世界水准”，不是一个空泛的口号，它需要一个坚实的、科学的、睿智的研究的支撑，以辨清方向，寻求规律，确定对策。为此，只有对世界经济以及为其服务的职业教育发展的走向有所认识、有所把握，才能有所作为。

2008 年下半年爆发的国际金融危机，引发了自 20 世纪“二战”以来世界经济最为严重的衰退。为促使经济迅速复苏，各国动用了强有力的政府调控和国家干预措施。这些措施集中体现于发展方式的转变对产业的深度调整。基于这一背景，世界产业呈现出如下三个发展趋势： 一是从“高碳”到“低碳”，新能源和节能环保等新兴绿色产业蓬勃发展，绿色经济既是各国倡导的新理念，也是各国竞争的新焦点；二是从失衡到协调，“虚拟经济”与“实体经济”关系的理性回归，世界各主要经济体都开始实施新的经济刺激计划，以救助实体经济及与之相关的产业；三是从“浅层”到“深度”，国际分工与产业转移在更广范围、更大规模、更深层次上进行，其转移的重心由原材料工业向加工工业、由初级产品工业向高附加值工业、由传统工业向新兴工业、由劳动密集型产业向技术密集型产业转移。

国际产业发展的趋势，无疑，也给职业教育带来新思考。世界各国都意识到，新一轮经济发展的国际竞争，与大力发展职业教育密不可分。金融危机使各国充分认识到，职业教育是增强产品竞争力、提高国家竞争力的关键。由此，各国纷纷颁布职业教育发展的国家战略。职业教育已成为发达国家引

领世界经济重要驱动力，成为教育改革的新亮点。纵观世界各国发展与改革职业教育的主要措施，集中体现在：一是不断强化职业教育国家战略；二是不断健全职业教育质量保障体系；三是不断完善衔接的职业教育体系；四是不断完善校企合作模式；五是不断更新适应产业发展的专业；六是不断提高职业教育经济贡献率。

面对国际产业结构这一大的发展趋势，中国的现代化也指向了一个更高的目标：由“中国制造”向“中国创造”转变。因此，中国职业教育所面临的新机遇，也是新挑战，突出地表现为：由经济大国变经济强国期望职业教育成为新基础；由低端制造到高端制造期望职业教育成为新支撑；由粗放发展到集约发展期望职业教育成为新动力；由传统产业到现代产业期望职业教育成为新前提。这意味着，构建中国特色、世界水准的现代职业教育体系，必须要对这一体系的整体架构进行系统设计，要关注现代职业教育体系的实现形式、体系的内涵外延、体系的结构层次、体系的运作机制等焦点问题。

学习和借鉴世界各国的先进理念与经验对中国职业教育改革及发展十分重要。改革开放 30 多年来，中国职业教育的国际合作及其相关研究，经历了“旅行者说—拿来主义—比较选择—本土化”四个阶段，通过“原型研究”，进而“比较研究”，直至“内涵研究”，在“复制—重构—迁移—创新”之中，终于有所发现、有所发展、有所创造。

在中国职业教育研究队伍里，有一个长期在职业教育战线上多年从事职业教育原理、课程开发、国际职业教育比较研究的研究者，这就是本书的作者，教育部职业技术教育中心研究所研究员姜大源。由他主持的教育部“十一五”重点课题《当代世界职业教育发展趋势研究》，以创新的维度，开阔的视野，哲理的思考，对纷繁万象的世界职业教育发展，进行了规律性的归纳，并以此为基础分析其主体脉络，旨在认识趋势与顺应趋势的基础上，对中国职业教育发展和改革的实践与经验加以梳理，以窥见其大的走向，实现新的发展。我认为，这一研究恰逢其时。

本书首先从横向的“定界向跨界的延伸”、纵向的“定阶向进阶的递进”和纵横的“应然与实然的交替”三个维度对当代世界职业教育的发展趋势加以阐释，且每一维度又用八个案例现象给予支撑；而八个案例中的每一案例现象的表述及其对规律的解读，又分别是对横向延伸、纵向递进和纵横交替三大规律性趋势的细化诠释。接着，本书在规律性趋势的基础上，进一步归纳并推演出教育层面的发展脉络，即所谓四大“写实性趋势”：“一个重大的共识：确立需求导向的可持续发展的职教观念”、“一个重大的定位：构建多元趋向的开放式的职教运行体系”、“一个重大的突破：开展创新驱动的跨界性集成的职教研究”、“一个重大的进展：建设交流互动的国际化合作的职教网络”。

这种经由现象描述、规律归纳及推演导出的趋势研究，颇有些哲学的味道。我相信，本书的出版，对构建中国特色、世界水准的现代职业教育体系，提供了研究的新视野、新方法、新资料，是一本值得研读的新书。

姜大源研究员主编的另一本书——《当代德国职业教育主流教学思想研究》，2005 年获首届“中国职业技术教育学会首届职业教育科学成果奖”一等奖，2011 年又获得“第四届全国教育科学研究优秀成果奖”二等奖。这本新书，可以说是其“姊妹篇”。我期待着，姜大源研究员能够在职业教育的科学研究中，有更多、更好的佳作问世。

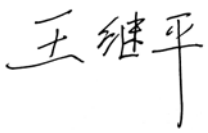
还需要指出，该课题成员多达 38 人，都是职业教育一线的研究人员、教师，还有领导者，具有广泛的代表性，不仅绝大多数都有在研究对象国留学、进修或工作的经历，具有硕士、博士学位和高职称，而且是一支以中青年为主力的研究团队。我期望，有更多的年轻人参加参与到职业教育的科研之中，共同提升职业教育研究的水平。

在本书的前言中，姜大源研究员有两句诗令我印象深刻：

“驰骋才知世界小，斟酌倍感方寸深。”

从事职业教育研究，就是要有这种认真的精神、科学的精神、探究的精神，不去纵横驰骋，何以能够“九天揽月、五洋捉鳖”；不去斟酌推敲，又怎能知道“方寸之中，海阔天空”呢！

把握整体才能更好地掌控局部，了解趋势才能更好地做好当下。当今时代，世界职业教育发展趋势是我们每一位中国职业教育工作者都应该关注、了解和把握的问题，因为这是我们做好中国职业教育工作的重要基础之一。



（教育部职业技术教育中心研究所所长）

2012 年 6 月 1 日

前　言

历时数载，“十一五”全国教育科学规划教育部重点课题《当代世界职业教育发展趋势研究》（课题批准号：DJA060172）终于完成，而其主要成果——同名专著也终于与读者见面了。

与大多数国际职业教育比较研究有所不同，这本专著没有罗列世界各国或地区，以及国际组织近年来关于职业教育改革与发展的成果、经验和教训，而尝试着借助于案例或现象的陈述，从中发现或归纳出规律性的趋势来，并在认识这些基于规律的新趋势的基础上，再尝试着去寻求职业教育的发展方向，以求顺应趋势、助推趋势。

所以，本书研究之最重要的指向，就在于对“趋势”的把握：对纷繁万象的世界职业教育的发展，做出主体本质的规律性归纳，并以此为据梳理出写实性的主体脉络，并力图在进一步认识趋势与顺应趋势的基础上，对中国职业教育发展与改革的实践与经验加以梳理，以窥见其大的走向。

显见，作为一种社会现象的研究，既不同于自然科学的所谓“证实”和“证伪”研究；且作为一种社会现象的发展趋势研究，也不同于股票市场以数据分析为基础的“硬趋势”研究。这是一种“软趋势”的研究。所以，本研究除采取经典的文献研究法、专家访谈法、头脑风暴法、案例研究法、归纳研究法之外，还借鉴了“质性研究”的许多思想；而在方法论层面，又借鉴了现象学的一些研究方法。在这个意义上，可以说，本书研究是一种所谓“准质性”研究和“准现象学”研究。

本书主要由三部分构成。

第一部分，是本书的主体研究报告部分，也是课题研究总报告的核心内容，以体现本研究的创新所在。

研究的第一步，要解决认识趋势的问题，也就是“是什么”的问题。其研究路径是从个案到共性：研究基于现象—主体本质的规律性趋势。从横向延伸、纵向递进和纵横交替三个维度加以阐释，且每一维度都用八个案例现象给予支撑；而八个案例中的每一案例现象的表述及其规律的解读，又分别是对横向延伸、纵向递进和纵横交替三个维度的细化诠释。其中：

- 对横向延伸的八个归纳性的诠释——从狭义到广义、从刚性到柔性、从双轨到双元、从封闭到开放、从单一到综合、从双边到多边、从多样到一体、从赋魅到祛魅，由此推演出“定界到跨界的拓展”的趋势；
- 对纵向递进的八个归纳性的诠释——从层次到类型、从经验到策略、从低端到高端、从低段到高段、从新手到专家、从定格到升格、从等外到等值、从排斥到全纳，由此推演出“定阶到进阶的提升”的趋势；
- 对纵横交替的八个归纳性的诠释——整体与细节的集成、分离与契合的承接、继承与改革的交集、数量与质量的权衡、功利与人本的兼顾、过程与结果的异同、推陈与出新的因袭、自主与协同的联袂，由此推演出“应然与实然的互补”的趋势。

这种经由归纳与推演而获得的三大规律性趋势，看去有些哲学思辨的味道。

研究的第二步，要解决顺应趋势的问题，也就是“怎么办”的问题。其研究路径是从个案到共识：研究基于现象—主流脉络的写实性趋势。可以认为，这是基于“教育—实施”层面的归纳：即在第一步哲学层面归纳和推演所获得的趋势的基础上，再进一步归纳出教育层面的趋势，并由此推演出实施层面的脉络。这就是所谓四大“写实性趋势”，即“一个重大的共识：确立需求导向的可持续发展的职

教观念”、“一个重大的定位：构建多元趋向的开放式的职教运行体系”、“一个重大的突破：开展创新驱动的跨界性集成的职教研究”、“一个重大的进展：建设交流互动的国际化合作的职教网络”。

这里对每一脉络又进行了进一步的诠释：可持续的职教观念涉及职业教育是促进就业、强化创业、有利环保、贯穿终身和面向全民的教育五个方面；开放式的运行体系涉及机制层面办学模式、管理方式、投资渠道的多元化，以及机构层面办学功能、办学构架和办学层次的多元化两大方面；跨界性的职教研究涉及专业性职业教育科研机构的建设、创新性职业教育科研课题的研究和应用性职业教育科研成果的扩散三个方面；国际化的职教网络涉及多边国际组织新的合作领域的开拓和双边政府部门新的国际合作模式的建立两个方面。

主体报告的最后，是对中国改革开放 30 多年来，中国职业教育在博采世界各国职业教育之众长的基础上所进行的改革探索的小结，包括“中国职业教育发展与改革回顾——经验与反思”、“中国职业教育改革与发展思辨——本质与规律”、“中国职业教育改革与发展建言——措施与创新”这三个部分。一个志在自立于世界民族之林的中国，在现代化进程之中，为其发展已经做出并还将做出巨大贡献的职业教育，有着世界上最大的舞台。中国职业教育 30 多年的探究所取得的成果及其未来发展的指向，无疑也是当代世界职业教育发展趋势在中国的映射。

此外，为便于读者对规律性趋势解读的思路、脉络、结构有一梗概性、全局性和整体性的把握，本书在阐述第一部分内容时，给予了丰富的逻辑的、路径的和框架性的插图，这也是本书的一大特点。

第二部分，是本书的子课题研究报告部分，是课题子报告研究的主要内容，以体现本研究的依据所在。

本研究以国别地区为一翼，以国际组织为另一翼，即对单个国家或地区的多“点”的职业教育现象和多个国家或地区组织的多“面”的职业教育现象，从个案角度展开当代世界职业教育发展趋势具体体现的研究。所涉及的国家或地区并不刻意追求其代表性，所涉及的国际或地区组织也不刻意追求其典型性，尤其是：案例不以数量而以质量为基本要求，内容不以二手间接资料而以一手原文资料为基准，其目的都在于遵循质性研究或现象学研究的基本思想。

第三部分，是本书的研究附件，也是课题研究的部分一手资料，以呈现本研究重要文献的原文译件。

本研究选取了一部分国家、地区和国际组织的重要法律、法规、政策、规定等，以原文为基础进行翻译，包括：《德国联邦职业教育法》（2007 年 3 月 23 日）、《德国企业教师资质条例》（2009 年 1 月 21 日）、欧盟《哥本哈根宣言》（2002 年 11 月）、欧盟《马斯特里赫特公报》（2004 年 12 月 14 日）、欧盟《赫尔辛基公报》（2006 年 12 月 5 日）、欧盟《萨洛尼卡会议结论：建立欧洲职业教育区》（2007 年 4 月 26 日），以及联合国教科文组织官网公布的联合国教科文组织 2011《国际教育标准分类法》（2011 年 9 月 5 日）中文版。

由于本研究在内容层面涉及多国、多地区和多组织，在方法层面涉及精典、“准质性”和“准现象学”，可以说，本研究不啻为一种包容多种内容、应用多种方法的“跨界”研究。

显然，本书的这一架构，对当今处于快节奏的工作与生活之中的读者来说，有一个极大的优点：不必也无须一次性地通读全书，完全可以根据自己的兴趣和需要，有选择性地去阅读相关章节。一旦有时间通过多次性的阅读看完全书之后，也许会在把握本书全貌的基础上，触摸到本研究的良苦用心，而读者本人也会由此萌生出创新的思考。

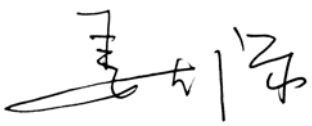
基于此，本书可以被视为一本职业教育国际比较研究的工具书：第一部分是研究方法的探索，第二部分是研究资料的宝库，第三部分是研究文献的呈现。

主编本人学识浅薄，虽说在德国学习和工作多年，但面对大千世界为数众多的国家、地区和国际组织，仍不免孤陋寡闻，实难驾驭世界职业教育之趋势。值得庆幸的是，参加本课题研究的各位同人，都有在研究对象国学习、工作、生活或考察之一手经验，都有很深的造诣，提供了不少好的素材，这

就支撑了主编研究主体报告即第一部分的撰稿。主体报告部分的撰写，需要在浩瀚的子课题素材之中，予以筛选，加以琢磨，仔细斟酌，发现亮点，逐一归纳，寻求规律，确定趋势，最后还要选择恰当的哲思式的语言进行表述，真可谓绞尽脑汁。而即便如此，本书不足及不当之处仍在所难免，还期盼各位读者、专家、同行不吝指正，余当不甚感激。

当今世界，有三个国家对世界未来的发展趋势有着举足轻重的作用，这就是中国、美国和德国（欧盟核心国）。2010 年 4 月和 2011 年 11 月，本人两次应邀在美国做学术报告，一次是在华盛顿美国社区学院协会（AACC），一次是在华盛顿哥伦比亚特区大学“中美高教合作论坛”，题目都是“产业结构决定教育结构——中美的职业教育比较”，反响不错。本人在报告中指出，2008 年世界金融危机的始作俑者是“去工业化”的美国，所谓“成也华尔街，败也华尔街”。而在这一次世界经济危机中表现良好的两个国家，一是坚持发展装备制造业的德国；一是坚持工业化的改革开放的中国，两国始终依据产业结构的需要把职业教育放在教育发展的重要甚至首要地位。历史的经验告诉世人：“实体经济+职业教育”，这八个字是一个国家核心竞争力的根本。最新消息报导，实施“再工业化”的美国政府，开始对德国“双元制”职业教育表现出浓厚兴趣。美国经济部副部长布兰克（Dr. Rebecca M. Blank），专门邀请德国联邦职业教育研究所所长埃舍尔（Friedrich Hubert Esser）到华盛顿特区，与美国政治界和经济界认识共商发展职业教育的国策。从“去工业化”到“再工业化”的大趋势，从而促成了职业教育回归的大趋势！（参见德国联邦职业教育研究所快讯“Pressemitteilung 22/2012，Bonn，21.05.2012，BIBB-Präsident Esser”“Großes Interesse in USA an dualer Berufsausbildung”）

这就是历史！无疑，历史是已知的、丰富的过往，却不是任人雕刻的大理石。在漫漫的历史发展的长河之中，不乏成功的故事，却常常缺乏成功的思想。将来，是未知的、缤纷的历史，期盼人们放飞丰富的想象，在“挂云帆、济沧海”的求索征途上，去书写更多成功的故事，去创造更多成功的思想。愿与大家共勉。



2012 年 5 月 26 日于北京

补记:

自严冬，经春来又春去，直至初夏，本人连续数月天天面对电脑，一写就是七八个小时，结果导致身体不适；然从不敢怠慢，一边吃药仍一边写作，欣慰的事是本书终于杀青。回顾这段历程，感慨良多，掩卷之余，奉劝诸君，还是千万别忘了那句老话：身体是最重要的本钱。所以，又为自勉，草成一首七言古风《自勉》：

下笔正值雪打灯，推窗已见百花生。
斗室数月思虑苦，大书诸君智慧成。
驰骋才知世界小，斟酌倍感方寸深。
自古美文心血就，立论还靠精气神。

由此诗推而广之，余突发联想：本书研究的是趋势，而作为描述动向、趋向或倾向等动态现象的趋势，一旦形成，就将保持原有的运动状态。也就是说，趋势具有“惯性”。宇宙万物如此，搞研究，写文章，也莫不过如此。所以，“爬格子者”切勿一坐下来就忘乎所以，形成“稳坐”之趋势。殊不知，待身体不适成为趋势，那就麻烦了。所以，吾愿天下诸君都健康，这样就会有更多健康的作品问世，有更多健康的产品问世。

当今世界，全球经济危机尚未过去，地区政治动乱却纷至沓来。人类只有一个地球，因此世界各国人民只有共同努力，沿着和谐健康的大道前行，人类才能拥有一个健康的世界，也才能拥有一个健康的未来。

这应该是趋势研究的一个更大、更难的课题吧！

关于七言《自勉》的注释:

1. “雪打灯”，引自传统的农谚“八月十五云遮月，正月十五雪打灯”反映了节日气氛，正月十五日元宵节，灯节时往往会出现雪花飘飘的现象。这里指专著撰写的时节正在春节前后。

2. “大书”，即大本的书籍。这一由本人主编之书，不敢称为佳作，或高文大册，但课题组成员有 38 人之多，集大家之智慧，故可称为一本“大书”。

3. “精气神”，道教内丹学术用语，也是中国古代哲学中的概念，指形成宇宙万物的原始物质，有元素之意。中医认为“精、气、神”是人体生命活动的根本。中国古代养生之道均，把“精、气、神”称为人身三宝，所以保养精、气、神是健身、抗衰老的主要原则，尤其是当精、气、神逐渐衰退变化，人已步人老年的时候就更应该珍惜此“三宝”。苟子认为：“养备而动时，则天不能病；养略而动罕，则天不能使之全。”（见“百度百科”）这表明：一要注意有利于精、气、神的物质补充：二要强调人自身的精、气、神不可滥耗。

以此自勉。

编　者

目　录

序
前言
第一部分　基于现象分析—规律梳理的解读 …… （1）
第一篇　绪论：现象与本质——世纪职业教育发展趋势研究的新视角（姜大源） …… （3）
第一章　研究的意义：把握趋势 …… （3）
第二章　研究的内容：寻求规律 …… （4）
第三章　研究的方法：质性与现象 …… （6）
第四章　研究的路径：归纳与推演 …… （9）

第二篇　认识趋势、把握本质：是什么？——从个案到共性：基于现象—主体本质的规律性趋势 …… （11）
第一章　基于横向维度延伸发展的趋势：跨界与定界——拓展性 …… （11）
第一节　从狭义到广义：德国修订实施新《联邦职业教育法》——教育的内涵扩张
（姜大源、赵俊梅） …… （11）
第二节　从刚性到柔性：澳大利亚制定国家职业教育发展战略——技能的价值彰显
（刘育锋、姜大源） …… （15）
第三节　从双轨到双元：日本探索建立“双元制”职业教育制度——办学的合作转型
（陆素菊、姜大源） …… （20）
第四节　从封闭到开放：法国职业教育聚焦学校企业关系——学校的实践转向
（张颖、姜大源） …… （24）
第五节　从单一到综合：澳大利亚开发职业教育教师资格培训包——教师的复合能力
（吴全全、姜大源） …… （29）
第六节　从双边到多边：埃塞俄比亚确立职业教育国际合作策略——合作的需求指向
（卢双盈、姜大源） …… （35）
第七节　从多样到一体：欧洲联盟建构“欧洲职业教育区”——体系的求同存异
（赵昕、姜大源） …… （40）
第八节　从赋魅到祛魅：经合组织推动职业教育《为工作而学习》——学习的本真回归
（吴全全、宫雪、姜大源） …… （46）
第九节　职业教育的发展趋势之一——定界到跨界的延伸：拓展性（姜大源） …… （52）
第二章　职业教育基于纵向维度递进发展的趋势：定阶与进阶——提升性 …… （54）
第一节　从层次到类型：瑞士建立现代职业教育体系——基于教育分类的规范性国家体系
（姜大源、王荻） …… （54）
第二节　从经验到策略：英国改革国家职业资格制度——基于资格分级的开放性国家体系
（樊大跃、郑坚、姜大源） …… （61）
第三节　从低端到高端：澳大利亚完善国家资格框架——基于资格分级的规范性国家体系
（姜大源） …… （71）
第四节　从低段到高段：日本建立职业段位制度——基于资格分级的规范性企业体系
（亚玫、姜大源） …… （77）

第五节　从新手到专家：德国开发信息职业继续教育体系——基于技能分级的晋升型国家体系（姜大源、谢莉花）……（82）
第六节　从定格到升格：中国台湾地区追求卓越的职业教育——基于产业升级的因应性教育体系（姜大源、苏敏）……（90）
第七节　从等外到等值：欧盟制定《欧洲资格框架》——基于资格分级的泛欧性区域体系（严璇、姜大源）……（98）
第八节　从排斥到全纳：联合国教科文组织发布新版国际教育分类法——基于课程证书的标准化教育框架（姜大源）……（103）
第九节　职业教育的发展趋势之二——定阶到进阶的递进：提升性（姜大源）……（113）
第三章　职业教育基于纵横维度交替发展的趋势：实然与应然——互补性……（116）
第一节　整体与细节的集成：德国《联邦职业教育法》的再次修订——法律的时代性（姜大源）……（116）
第二节　分离与契合的承接：英国职业教育主管机构的职能变迁——目标的连续性（樊大跃、姜大源）……（121）
第三节　继承与改革的交织：俄罗斯走出困境的职业教育——转型的渐进性（姜晓燕、姜大源）……（126）
第四节　数量与质量的制衡：德国《企业教师资质条例》的恢复执行——法规的时效性（姜大源、王婀娜）……（134）
第五节　功利与人本的兼顾：美国生涯与技术教育的目标变化——观念的制约性（徐国庆、姜大源）……（139）
第六节　过程与结果的异同：欧盟学习结果导向与德国工作过程导向的课程开发——定位的参照性（姜大源、陈衍、李玉静）……（145）
第七节　传统与现代的因袭：英国与澳大利亚新形式的学徒制——传承的创新性（刘育锋、姜大源、许竞）……（153）
第八节　自主与协同的联袂：联合国教科文组织、世界银行与国际劳工组织的职业教育政策——决策的特异性（和震、姜大源）……（161）
第九节　职业教育的发展趋势之三——应然与实然的交替：互补性（姜大源）……（171）

第三篇　顺应趋势、把握走向：怎么办？——从个案到共识：基于现象—主流脉络的写实性趋势（姜大源、陈东、王荻）……（174）
第一章　一个重大的共识：确立需求导向的可持续发展的职教观念……（174）
第二章　一个重大的定位：构建多元趋向的开放式的职教运行体系……（180）
第三章　一个重大的突破：开展创新驱动的跨界性集成的职教研究……（184）
第四章　一个重大的进展：建设交流互动的国际化合作的职教网络……（189）

第四篇　启示与创新——中国职业教育发展改革趋势的新走向（姜大源）……（193）
第一章　中国职业教育发展与改革回顾——经验与反思……（194）
第二章　中国职业教育改革与发展思辨——本质与规律……（196）
第三章　中国职业教育改革与发展建言——措施与创新……（202）
参考文献……（210）

第二部分　基于国别地区—国际组织的案例……（219）
第一篇　国家或地区——英国……（221）
英国当代职业技术教育发展的趋势分析（樊大跃）……（221）
英国职业资格制度（郑坚）……（271）
英国学徒制政策与实践考察报告（刘育锋、许竞）……（279）

第二篇　国家或地区——德国……（284）
新世纪头十年德国职业教育的发展趋势（姜大源）……（284）
中德职业教育法比较研究（姜大源）……（302）
德国职业教育现代化与结构调整十大方略解读（姜大源）……（307）
德国职业教育专业教学指导文件研究（陈东）……（319）
德国知识社会的职业能力需求及其开发——企业招聘知识人才的策略和对教育机构的期待
（刘邦祥）……（323）
从知识管理到学习共同体——走向知识社会过程中学校教育的任务
（H.曼德尔［德］　刘邦祥编译）……（329）
德国高校职业教育论坛概析（王建初）……（337）

第三篇　国家或地区——美国……（343）
美国 CTE 的最新进展及发展趋势（张鹤萍、徐国庆）……（343）

第四篇　国家或地区——澳大利亚……（355）
澳大利亚职业教育发展新趋势（刘育锋）……（355）

第五篇　国家或地区——日本……（365）
日本职业教育改革的最新动向与发展趋势（陆素菊）……（365）
日本“职业段位”制度的实施背景及特点（亚玫、樊晓光）……（375）

第六篇　国家或地区——瑞士……（381）
瑞士职业教育基本情况及发展现状（吴全全）……（381）
高等职业教育：来自瑞士的创新与启示（姜大源）……（387）

第七篇　国家或地区——埃塞俄比亚……（405）
埃塞俄比亚职业技术教育与培训（TVET）发展趋势的研究（卢双盈、牛忠光、屈宇清）……（405）

第八篇　国家或地区——菲律宾……（452）
菲律宾职业技术教育与培训模式的特色及思考（鞠慧敏、王文槿）……（452）

第九篇　国家或地区——越南……（457）
试论越南职教师资队伍建设存在的问题与对策（阮英青云、陈永芳）……（457）

第十篇　国际组织——欧盟 …… （461）
当代欧盟职业教育发展战略与趋势（陈衍、李玉静） …… （461）

第十一篇　国际组织——联合国教科文组织 …… （469）
联合国教科文组织职业教育发展思想与战略研究（陈衍、李玉静） …… （469）

第十二篇　国际组织——世界经合组织 …… （492）
“为了工作而学习”——世界经合组织国际职业教育研讨会述评（吴全全） …… （492）

第三部分　附录 …… （497）
附录 A （德国）《联邦职业教育法》（BBiG）——2007 年 4 月 1 日版 …… （499）
附录 B 《企业教师资质条例》 …… （521）
附录 C 《哥本哈根宣言》 …… （525）
附录 D 《马斯特里赫特公报》 …… （528）
附录 E 《赫尔辛基公报》 …… （532）
附录 F　萨洛尼卡会议结论：建立欧洲 VET 区 …… （536）
附录 G　俄罗斯国家资格框架 …… （539）
附录 H 《国际教育标准分类法》（ISCED 2011） …… （542）
后记 …… （595）

第一部分

基于现象分析—规律梳理的解读

第 1 篇　绪论：现象与本质
——世界职业教育发展趋势研究的新视角
第 2 篇　认识趋势、把握本质：是什么?
——个案与共性：基于现象—主体本质的规律性趋势
第 3 篇　顺应趋势、把握方向：怎么办?
——个案与共识：基于现象—主流脉络的写实性趋势
第 4 篇　启示与创新
——中国职业教育发展改革趋势的新走向

第一篇　绪论：现象与本质

——世纪职业教育发展趋势研究的新视角

姜大源

第一章　研究的意义：把握趋势

自 1978 年改革开放 30 多年来，中国经济保持了长期稳定的发展，国民生产总值（GDP）多年来实现了两位数以上的增长，毋容置疑，职业教育为此做出了不可替代的重大贡献。可以说，职业教育是经济发展的助推器，是社会发展的润滑剂，也是个性发展的动力源。

进入 21 世纪，伴随着经济全球化步伐的加快，一个国家的经济发展，企图游离于世界经济发展的之外，独善其身，已经不大可能。特别是自 2008 年以来，因为金融危机引发的全球性经济危机，已持续蔓延 4 年。世界经济论坛对经济危机的反思表明，就业市场落后于金融市场或经济市场的发展，是全球经济复苏的瓶颈和障碍。

面对风云变幻的经济形势、突飞猛进的技术发展，与之紧密相关的职业教育如何应对自如呢？纵观当代社会发展的历史进程，大凡经济成功的国家，都与其成功的职业教育为该国就业市场所提供的高素质的职业人才分不开的。

世界职业教育的发展与改革所积累和沉淀下来的丰富的成果与经验，可以学习和借鉴；而改革开放 30 多年来，我们又有与世界上职业教育比较发达的国家有着长期合作的切身经历，可以总结和升华。因此，职业教育的比较研究一直是职业教育研究的热点，从国家教育规划的“八五”、“九五”、“十五”的类似课题以及课题组成员已经获得的研究成果来看，目前比较研究还存在所谓“9 多 9 少”的现象，即信息概念引用得多，背景条件界定得少；国别案例罗列得多，综合比较概括得少；形式外延涉及得多，本质内涵推演得少；个性特点总结得多，共性规律归纳得少；历史现状描述得多，未来走向分析得少；宏观政策论及得多，微观教学挖掘得少；法律政策介绍得多，科研成果展现得少；客观事实表述得多，理论策略梳理得少；启示议论表述得多，本土转换建议得少（见图 1-1）。

因此，如何在现有“9 多”的基础上，针对“9 少”开展研究，如何进一步深入地对世界职业教育发展过程中的各种教育现象予以认真、细致、敏锐的观察，从而对可学习、可借鉴、可转化的发展趋势给予实践层面的解读，对特征性、规律性、本质性的发展趋势给予理性层面的解读，从而实现既在理论的梳理与归纳方面，又在实践的方案和应用方面，取得综合研究的突破。

所以，本研究力图通过对不同国家或地区的职业教育研究和不同国际组织的职业教育研究，将职业教育的比较研究提升至一个更高的层次，以期比较科学、比较准确和比较全面地提出世界职业教育发展的大趋势。研究立足于“洋为中用”，以体现全球化背景下我国职业教育的开放性，意欲集世界职业教育之长，攻我们在发展与改革过程中所遇困难之的。中国职业教育的目标，是“到 2020 年，形成适应经济发展方式转变和产业结构调整要求、体现终身教育理念、中等和高等职业教育协调发展的现代职业教育体系”。因此，这一研究对一个大力发展职业教育的当代中国，对中国 21 世纪的和平崛起，有着极为重大的历史意义。

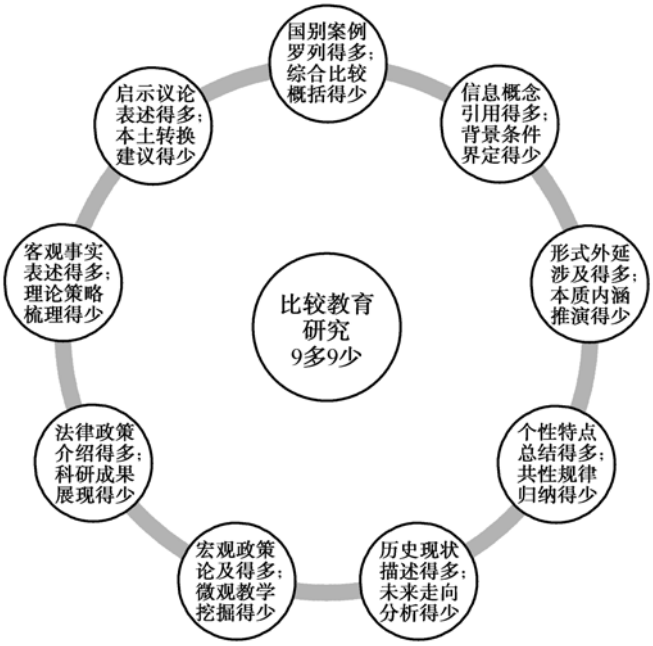


图 1-1　职业教育比较研究的“9 多 9 少”现象

因此，本研究目的之最重要的指向，在于对“趋势”的把握：对纷繁万象的世界职业教育发展，做出规律性的归纳，并以此为基础分析其主体性脉络，从而能在认识趋势与顺应趋势的基础上，对中国职业教育发展与改革的实践与经验加以梳理，以窥见其大的走向。

第二章　研究的内容：寻求规律

本书趋势研究的内容基于以下两点：其一，通过对有一定影响的国家或地区在当代职业教育的改革与发展中走向的研究，探索不同的国家或地区所实施的不同职业教育模式的内涵，从而在宏观层面的体制、机制领域，中观层面的办学、人才培养领域，以及微观层面的课程、教学、师资和评价等领域，寻求一些规律性的东西，可望对深化我国职业教育的科学研究有促进作用；其二，通过对有一定影响的国际组织在当代职业教育的改革与发展中作用的研究，探索不同的国际组织所执行的不同职业教育政策的本质，以期获得对各国家或地区以及国际组织发展职业教育的条件、背景和目标的科学性思考，进而能对我国职业教育的改革与发展在战略、战术层面提出一些科学性的启示。

只有寻求到规律，才能发现趋势。但何谓规律？“规律是事物之间的内在本质联系，这种联系不断重复出现，在一定条件下经常起着作用，并且决定着事物必然向着某种趋势发展。我们常说，历史总是惊人的相似，这种重复出现的相似就是‘规律’。职业教育规律就是职业教育与外部社会不断出现的本质联系，而且这种联系对职教的发展起着重要作用，决定着职业教育的发展趋向。”[①]

本研究的所谓趋势，正是指基于事物规律的发展动向[②]。在这里，“事物发展的动向”，一般表示“持续发展的总的运动”[③]。所以，趋势，更多地具有“趋向、倾向”之意[④]。

① 翟海魂. 世界职业教育发展规律初探 —— 一个历史的视角. 河北师范大学学报（教育科学版），2006（2）.

② 中国社会科学研究院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典. 北京：商务印书馆，1992 年：943.

③ 百度百科. baike.baidu.com/view/204171.htm. 2012-1-26.

④ 商务印书馆辞书研究中心. 古今汉语词典. 北京：商务印书馆，2007：1185.

无疑，这充分显示，趋势是一种描述动态现象的词汇。这种动向、趋向或倾向一旦形成，就将“保持原有运动状态的性质”[①]。也就是说，趋势具有“惯性”。

趋势的惯性，正是趋势的性格，正是研究趋势的精髓所在。

趋势的这种惯性，更具体地表现为：“趋势通常会维持原来的走向不会改变。走势多半会朝向原来的方向持续发展”，只有“当原方向的动力完全被另一方向的动力所抵消，趋势才会朝向另一方向发展”[②]。所以，研究趋势，也就是研究事物发展的走向及其动力，以及如何通过改变动力而改变趋势，这对认识事物发展的规律，从而做出具有预测性、前瞻性和指导性的应对，将大大有利于促进事物因循科学之路的前行。

趋势理论在金融市场，特别是股票市场领域，尤为盛行。约翰·迈吉及其合著者罗伯特·D. 爱德华，把对股票的技术分析的奠基者查德·夏巴克等人的思想进行了全面的总结与进一步发展，迄今为止，其《股市趋势技术分析》是对早期道氏理论的阐述，它被认为是最权威的论述[③]，成为一本非常重要的股票趋势分析的经典著作。

以趋势理论为基础的股票市场的“道氏理论”指出，典型的趋势运动过程的主要特征，包括所谓长期、中期、短期的上升趋势、下降趋势[④]和震荡趋势（或称“水平趋势”）[⑤]，并采用所谓短期“趋势线”（连接各短期波动点）、中期“趋势线”（连接各中期波动点）、长期“趋势线”（连接各长期波动点）来表示股价的未来发展方向。

但是，这些理论都是对量化数据的发展动向的趋势分析。基于量化数据的趋势，可以称其为“硬趋势”。

然而，社会现象的发展趋势，却是一种难以量化的发展趋势。作为一种定性的分析，更多地具有展望、预测、前瞻、推演、建言、提示和寄语的功能[⑥]，可以说是一种“软趋势”。但是，关于股票趋势理论中所谓基本趋势、次级趋势和短暂趋势的研究，对社会现象的研究还是具有一定的启示性。

这是因为，“趋势是指未来的走势，并不是指目前和过去的走势。趋势有可能复制前期的走势，但也可能和前期走势完全背离和相反”。[⑦]

因此，借鉴和吸收金融市场的趋势理论，本研究定位于对当代职业教育的发展趋势的研究，即是把职业教育作为一种事物——一种社会现象来加以研究。其研究的意义在于：当代世界正处于一个百年一遇的“大转型”时代，只有认清形势，率先变革，才能适应并引领世界[⑧]。未来十年将是中国经济的最为关键的一个“黄金十年”，因此，在这关键的十年中，中国职业教育也必须有一个属于自己的关键的“黄金十年”，只有这样才能为中国的“和平崛起”做出更加伟大的不可替代的贡献。



图 1-2　趋势的功能

为此，研究世界职业教育的发展，寻求被誉为经济发展秘密武器的职业教育之真谛，以期实现“预测趋势，做到高瞻远瞩；前瞻趋势，做到高屋建瓴；推演趋势，做到不出所料；建言趋势，做到心中有底；提示趋势，做到心有灵犀；寄语趋势，做到锲而不舍”，这是本研究的创新之意（见图 1-2）。

① 同上，第 515 页.

② 参见百度快照. 趋势的定义. 金融界网站.forex.jrj.com.cn/2012/01/20013612099335. shtml. 2012-1-20.

③④ 参见专业投机原理：趋势的定义. www.jztlc.com/index/book/ ... /202831.html. 2011-11-23.

⑤ 参见东方财富网博客.趋势的定义、判别——起步、初学、激情. blog.eastmoney.com/zhanghj/blog_180384417 ... 2011-12-29.

⑥⑧ 参见高连奎. 中国大趋势：中国经济未来十年. 北京：中华工商联合出版社，2011.

⑦ 威尔国际的博客 http://blog.sina.com.cn/jinminliu. blog.sina.com.cn/s/blog_627855b70100l8af.html. 2011-12-2.

显然，研究世界职业教育的发展趋势，为中国下一步“自立于世界民族之林”的崛起提供人力资源的强力支撑，有着极为重大的现实意义。

第三章　研究的方法：质性与现象

第一节　方法层面

当代职业教育发展趋势研究，是对职业教育这一社会现象的比较研究，属于社会科学的研究范畴，采取以下几种常见的研究方法（见图 1-3）。

其一，文献分析法。亦即通过广泛收集不同国家或地区和不同国际组织的专著、论文、杂志、报纸、报告、讲演、新闻和多媒体的第一手的众多外文资料，研究者本人必须掌握研究对象的预言，深入研究当代国内外职业教育的最新发展及比较研究的相关成果。

其二，专家访谈法。亦即通过广泛包括面谈访问、出国进修、国外工作等“在场”方式，深入了解国内外职业教育专家对世界职业教育发展趋势的估计，善于从不同观点中发现和挖掘真知灼见，以弥补研究者相关经历和视野的局限，吸收国内外最新研究成果。

其三，头脑风暴法。亦即通过多次召开本研究参加者以及相关专家的研讨会，每次围绕一定的专题展开论争，并通过学术交流，开拓眼界，成果与思想共享，以求通过思想和观点的碰撞达到获得一定共识的目的，从而提高整个研究水平。

其四，案例研究法。亦即通过案例研究，对案例国家与地区或国际组织的职业教育发展动向进行纵向的，即针对国家或地区以及国际组织的历时性的职业教育发展研究；以及横向的，即针对不同国家或地区以及国际组织的共时性的职业教育发展研究，获得比较性的趋势。

其五，归纳研究法。亦即通过对前述研究方法所获得的成果，特别是文献法和案例法的研究的基础上，对不同国家与地区或不同国际组织在职业教育发展的“初级趋势”或“子趋势”加以归纳，以形成对发展“基本趋势”或“主趋势”的规律性的阐释。



图 1-3　研究方法

由此可见，当代世界职业教育的发展趋势研究，既然是作为一种社会现象的研究，就不同于自然科学的所谓“证实”和“证伪”研究。尤其是作为一种社会现象的发展趋势研究，也不同于股票市场以数据分析为基础的“硬趋势”研究，而是一种“软趋势”的研究。所以，当代职业教育发展趋势研究所采取的研究方法，借鉴了在当前我国方兴未艾的“质的研究”，或者称为“质性研究”的许多思想。

“质的研究”或“质性研究”的基本方法，是“以研究者本人作为研究工具，在自然情境下采用多种资料收集方法，对社会现象进行整体性探究，主要使用归纳法分析资料和形成理论，通过与研究对象互动对其行为和意义建构获得解释性理解的一种活动”[①]。

严格的质性研究方法的基本问题包括：一是质性数据的收集，质性方法与量化方法的联系与区别，质性方法对研究现实问题和理论建构的作用与意义；二是语库构建的各种途径，例如深度访谈法、焦点小组讨论法、参与性观察法、档案与媒体分析法和个案法等；三是质性数据的分析方法，例如数据转录和编码、利用计算机软件分析质性数据，从数据分析到理论建构；四是质性研究报告的撰写[②]。

但是，由于比较教育研究是一门跨学科的研究，其研究范围的多维度、多角度，决定了研究方法使用的多样性，尤其要重视各种方法的优势互补。因此，“研究者需要在高度概括性的宏观理论体系的指导下，对琐碎复杂而又细微的现象保持足够的敏锐性，并在对这些素材合理分析、归纳的基础上赋予某种可能的意义，为解释某种现象提供相对较清晰的视角，使研究成果和推论更有利于的推广”[③]。

鉴于此，本研究将传统的社会科学研究方法与质性研究方法予以综合应用，但借鉴质性研究的基本观点，即：质性研究不同于传统的有理论预设的、在原有理论基础上进行演绎的定量研究和定性研究，而是以文字叙述为材料，以归纳法为论证步骤，以建构主义为前提的研究方法。质性研究“不应该停留在对现象的简单描述上，而应提升出研究者自己本土化的理论线索”，要“恰当地使用文献——‘浸泡在文献中’，但不被它溺死”[④]。因而，在这个意义上，抑或本研究可称为一种“准质性”研究。

正是因为质性研究方法是对文字叙述的归纳[⑤]，本研究也以归纳法为最重要的手段。

第二节　方法论层面

职业教育作为“以就业为导向、以服务为宗旨”的一种教育活动，一种社会现象，由于其不仅对整个社会经济的发展，具有不可或缺的功能；而且由于其又是一种基于“以就业为导向、以职业为载体”的人的全面发展的教育活动，具有集成的教育功能。这样一种教育现象的研究，在社会现象的研究中，特别在比较教育的研究中，是一种亟待开发的领域，可谓方兴未艾。而本研究针对世界职业教育发展趋势这一社会现象展开研究，就必然涉及所谓现象学研究的方法论，以及具体化了的教育现象学研究的方法论。

本研究不准备过多地涉猎深邃的现象学研究的哲学领域，而是对研究中涉及的几个基本问题：一是关于社会现象的基本认识；二是关于现象学研究的基本思想；三是关于教育现象学研究的基本知识，做一些介绍和解读，着重于这些哲学思想和观点在本研究中的应用。

关于社会现象

所谓社会现象，“是指所有与人类共同体有关的活动——产生、存在和发展密切联系的现象”[⑥]。社会现象是“非有机体”和“非心理”的现象，其所表示的一种综合的群集社会活动，大多情况下社会现象是以组织形式出现的活动，也有以非组织形式的“社会潮流”出现的活动，都具有确定的意义。这是社会学专有的现象。

职业教育作为一种与人的成长和谋生有关的教育活动，就是一种社会现象。

① 陈向明. 质的研究方法与社会科学研究. 北京：教育科学出版社，2000.

② 百度快照. 质性研究方法：方法论的第三条道路？www.douban.com/note/43686464/ 2012-1-6.

③ 西方稀圣的 BLOG. 质的研究——比较教育研究方法的发展趋势. http://blog.sina.com.cn/qqhero. 2007-12-28.

④ 陈向明. 在参与和对话中理解和解释. 梅拉尼·莫特纳等主编. 丁三东，王岫庐译. 质性研究的伦理. 总序. 重庆：重庆大学出版社，2008：第 VII 页.

⑤ 百度快照.质性研究方法. www.xici.net/d4554135.htm. 2011-10-19.

⑥ 百度百科. baike.baidu.com/view/295093.htm. 2010-6-27.

关于现象学

现象学（phenomenology），从词源来看，是一门关于“现象”的学说。现象学是 20 世纪在西方流行的一种哲学思潮。狭义的现象学指 20 世纪西方哲学中德国犹太人哲学家 E.胡塞尔（E. Edmund Husserl，1859—1938）创立的哲学流派或重要学派。其学说主要由胡塞尔本人及其早期追随者的哲学理论所构成。广义的现象学首先指这种哲学思潮，其内容除胡塞尔哲学外，还包括直接和间接受其影响而产生的种种哲学理论以及 20 世纪西方人文学科中所运用的现象学原则和方法的体系[①]。

西方哲学一直存在着经验主义—实证主义与先验主义—形而上学的论争。现象学反对经验主义而坚持形而上学的基本观点；但又与传统形而上学不同，在于其抛弃了“现象”与“本质”割裂的思维方式。

胡塞尔用“现象”取代了“经验”或“经验事实”，同时也取代了“本质”。胡塞尔认为，当人们指称那些以“现象”形式存在的“某种东西”时，就具有用某种本质来概括事物的倾向（思维的意向性），所以只要是人所意识到的现象，就被人类思维“本质化”了[②]。

需要特别指出的是：实证主义强调观看者本人的观念与观看的对象之间的“对应”、“符合”、“吻合”，凡“符合事实”的就是被“证实”了；凡“不合事实”的就是被“证伪”；而现象学则更重视观看者本人的“个人视角”、“个人立场”、“个人感觉”和“个人想象”[③]。

由于世界无非就是现象世界，人类具有接受、整理、总结、塑造现象世界的能力[④]。如何去整理世界呢？胡塞尔认为应该采取本质还原法。这是一种建立在胡塞尔提出的所谓“描述现象学”基础上的研究方法，即通过直接、细微的内省分析，以澄清含混的经验，从而获得各种不同的具体经验间的不变部分，即“现象”或“现象本质”[⑤]。

显而易见，这与质性研究的方法在方法论上是一致的。所以，对当代世界职业教育发展趋势的研究，具有借鉴意义。

关于教育现象学

“教育活动”应被视为一种现象，既是教育现象，也是生活现象[⑥]。

正因为“教育”被确定为“现象”，而“现象学恰恰是探究万事万物本质的学问，并通过转变把握万事万物本质的方式，实现对本质理解与认识的革命”[⑦]，因此，用现象学的方法论来研究教育现象，也成为教育研究的热点。

本来，现象学是关乎意识的学问，而教育则是一种实践行为[⑧]。但是，现象学通过海德格尔和伽达默尔的拓展，实现了对现象的反思，对胡塞尔“还原”之后的剩留者即意义可以进行解释[⑨]。

由此出现的所谓教育现象学，可以称为“一门以教育系统为研究对象，以教育现象为研究内容的科学”[⑩]，具体地说，是一种“用现象学的成果（立场、观点、视角、态度）来看教育”的学说[⑪]。

这样，现象学在从笛卡儿的“我思”转变为胡塞尔的“我看”，直至海德格尔的“我做”之后，“通过查阅、审视有史以来的教育发展历程，步步推演地揭示出教育的内涵。从回眸教育的原初意义，到

① 参见百度百科.现象学.baike.baidu.com/view/258628.htm. 2011-9-8.

② 参见方朝晖. 思辨之神：西方哲学思潮选讲. 上海：复旦大学出版社，2007：335.

③ 参见刘良华. 从“现象学”到“叙事研究”.全球教育展望，2006（7）：40-43.

④ 参见人民网读书论坛. 现象与现象学. www.people.com.cn/GB/14738/ ... /1872270.html. 2009-7-29.

⑤ 参见百度百科.现象学.baike.baidu.com/view/258628.htm. 2011-9-8.

⑥ 李政涛. 现象学对于教育研究的意义. 宁波大学学报（教育科学版），2003（4）.

⑦ 参见李润洲，李伟.教育本质：一种现象学的拓展.教育学术月刊，2009（11）.

⑧⑨ 参见高伟. 关于教育现象学的几个根本问题。www.exam8.com/lunwen/jiaoyu/jiaoyulilun/2 ... 2011-11-25.

⑩⑪ 杨开城. 教育现象学是现象学的吗. 现代远程教育研究，2011（06）.

追踪教育的转义，呈现出教育内涵的演变史，在探寻事物的本质上就引发了一场革命[①]。由此，我们在教育研究中就可以“通过考察教育内涵的历史演变，或通过透视教育的内部或外部的诸因素的相互关系，进而逻辑地推演出教育本质”[②]。

当代世界职业教育发展趋势的研究，借鉴教育现象学的思想，对发生在 21 世纪一些国家或地区以及国际组织的职业教育现象，加以描述、分析、推演，以求获得对“本质”性的发展趋势的把握。由此，在这个意义上，或许可以说，本研究又是一种“准现象学”研究。

第四章　研究的路径：归纳与推演

本研究以国别地区为一翼，以国际组织为另一翼，即对单个国家或地区多“点”的职业教育现象和多个国家或地区组织多“面”的职业教育现象，展开关于当代世界职业教育发展的趋势的研究。所涉及的国家或地区并不刻意追求其代表性，所涉及的国际或地区组织也不刻意追求其典型性，以符合质性研究以及现象学研究的基本思想。

研究的路径是：第一步解决“是什么”；第二步解决“怎么办”。

第一步，要解决认识趋势的问题，亦即“是什么”的问题。其研究路径是从个案到共性：研究基于现象—主体本质的规律性趋势。

可以认为，这是基于哲学——主体层面的归纳：首先通过对各个“点”或各个“面”上发生的现象，即相关案例，梳理出各个“子趋势”；其次再对相关领域里的“子趋势”加以归纳，推演出该领域里的“主趋势”（见图 1-4）。

由此推演出“定界到跨界的扩展”、“定阶到进阶的递进”和“应然与实然的交替”三大规律性趋势（见图 1-5）。

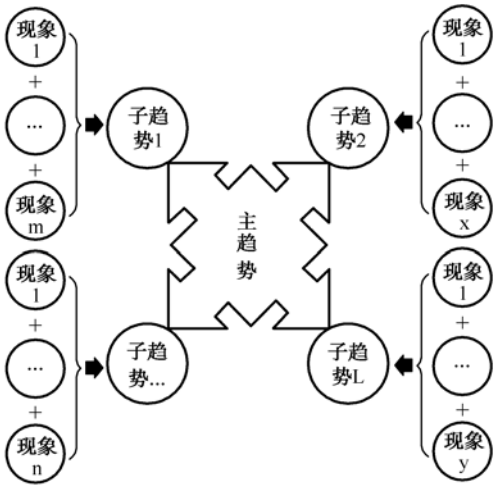


图 1-4　趋势归纳路径

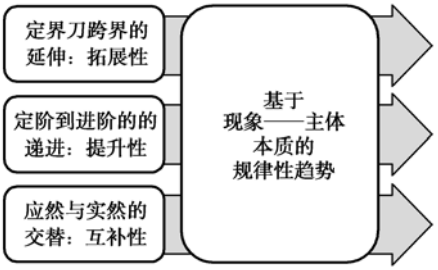


图 1-5　认识趋势：三大规律性趋势

第二步，要解决顺应趋势的问题，亦即“怎么办”的问题。其研究路径是：从个案到共识：研究基于现象—主流脉络的写实性趋势。

可以认为，这是基于教育——实施层面的归纳：即在哲学层面所归纳出的趋势的基础上，再进一步归纳出教育实施层面的趋势。

①② 李润洲，李伟. 教育本质：一种现象学的拓展.教育学术月刊，2009（11）.

由此推演出四大写实性趋势（见图 1-6）。

一是需求导向的可持续发展的职教观念的确立，涉及职业教育是促进就业、强化创业、有利环保、贯穿终身和面向全民的教育 5 个方面；

二是多元趋向的开放式的职教运行体系的构建，涉及机制层面办学模式、管理方式、投资渠道的多元化，以及机构层面办学功能、办学构架和办学层次的多元化两大方面；

三是创新驱动的跨界性集成的职教研究的开展，涉及专业性职业教育科研机构的建设、创新性职业教育科研课题的研究和实用性职业教育科研成果的扩散 3 个方面；

四是交流互动的国际化合作的职教网络的建设，涉及多边国际组织新的合作领域的开拓和双边政府部门新的国际合作模式的建立两个方面。

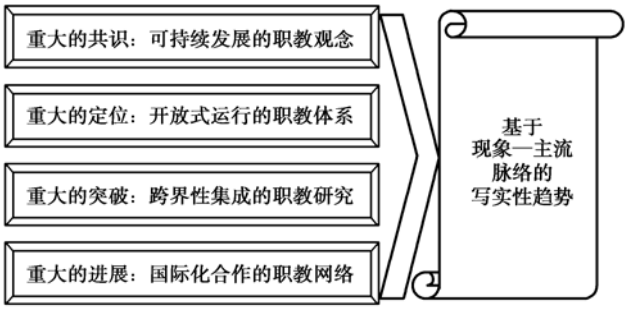


图 1-6　顺应趋势：四大写实性趋势

由此，本研究的主体路径如下（见图 1-7）。

认识趋势：是什么？个案与共性：基于现象—主体本质的规律性趋势研究；

顺应趋势：怎么办？个案与共识：基于现象—主流脉络的写实性趋势研究。

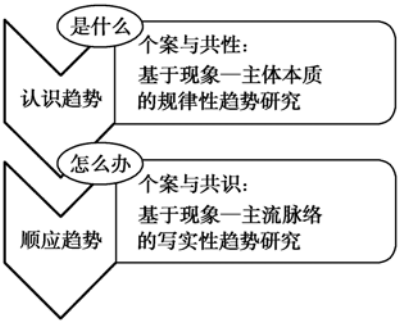


图 1-7　趋势研究的主体路径

综上所述，本研究在内容层面涉及多国、多地区和多组织，在方法层面涉及精典、“准质性”和“准现象学”，可以认为，本研究不啻为一种包容多种内容、应用多种方法的“跨界”研究。

这正是本研究的创新之处。

第二篇　认识趋势、把握本质：是什么?

——从个案到共性：基于现象—主体本质的规律性趋势

第一章　基于横向维度延伸发展的趋势：跨界与定界——拓展性

第一节　从狭义到广义：德国修订实施新《联邦职业教育法》——教育的内涵扩张

姜大源、赵俊梅



案例陈述

职业教育被誉为德国战后经济发展的秘密武器。为给职业教育建构一个有利于其发展的法律空间，早在 1969 年，德国就颁布了职业教育的基本法——德国联邦《职业教育法》，并给予德国职业教育以“双元制”职业教育这一“正式”名称。1981 年，德国又颁布了职业教育的配套法——联邦《职业教育促进法》[①]。

德国上述两部职业教育的法律诞生之时，正是 20 世纪世界各主要工业国家经济大发展之际。在这一时期，陆续颁布或修改职业教育法律的国家，除德国之外，还有美国（1963 年《职业教育法》）、澳大利亚（1969 年《联邦职业培训法》草案）、日本（1969 年《新职业训练法》）、意大利（1978 年《职业培训法律纲要》）等国。历史的经验充分表明，经济发展对职业人才的迫切需求，是职业教育立法的永恒动力[②]。

进入 21 世纪以来，经济全球化导致了经济结构性变革和经济方式的转变。因此，为应对 21 世纪世界经济发展的新挑战，强化作为提高国家竞争力要素的职业教育的作用，德国更加重视职业教育的法制建设。为适应这一世界性变化，德国一方面从国际视野考虑，力图保持被视作职业教育楷模的“双元制”职业教育体系在世界的领先地位；另一方面从国内角度考虑，力图确保国家层面赋予职业教育已有的法律地位。为职业教育构建一个有益于其发展的外部框架，一直是德国职业教育法制建设的主要诉求，也是职业教育改革的重中之重。

21 世纪伊始，德国基于职业教育的改革实践和理论探究，于 2004 年 7 月制定了联邦《职业教育改革法》[③]，决定将 1969 年颁布的《职业教育法》[④]和 1981 年颁布的《职业教育促进法》[⑤]合并，制定新的联邦《职业教育法》。经过充分酝酿，在充分总结和升华前述两部法律实施几十年来的经验和成果的基础上，由联邦政府和联邦议会分别制定的《职业教育法》草案，并于 2005 年 1 月 27 日经德国联邦

① 国家教委职业技术教育中心研究所.历史与现状——德国双元制职业教育. 北京：经济科学出版社，1998：16.

② 姜大源. 职业教育立法的跨界思考——基于德国经验的反思. 教育发展研究，2009（19）.

③ （德国）Berufsbildungsreformsgesetz（BBiG）.July 2004.

④ （德国）Berufsbildungsgesetz（BBiG）.14 August 1969.

⑤ （德国）Berufsbildungsfoerderungsgesetz（BerBiFG）.23 Dezember 1981.

议会、2005 年 2 月 18 日联邦参院的表决，通过了综合两个草案优点的总修订方案，并于 2005 年 4 月 1 日颁布实施新的联邦《职业教育法》[①]。2007 年 4 月 1 日，德国对这部法律又做了部分修改[②]。

改革与创新，始终是思辨的德国职业教育前进的动力。德国通过立法，对培养了大量技术精湛的技能型人才的“校企合作、工学结合”的德国职业教育，予以法制化、规范化。这一部新的德国联邦《职业教育法》具有四大特点（见图 2-1）。

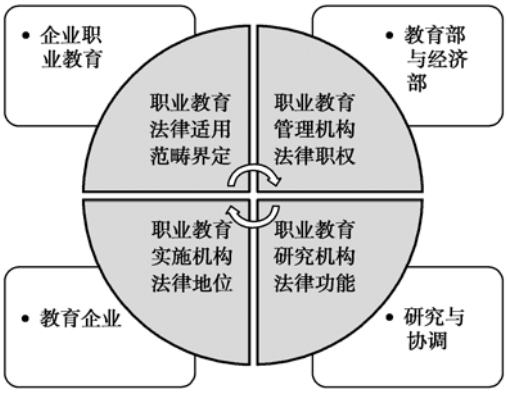


图 2-1　德国联邦《职业教育法》四大特点

（一）关于职业教育法律适用范畴的界定：企业职业教育

德国联邦《职业教育法》是职业教育的基本法，而并非教育法的子法。作为一个联邦制国家，德国各州享有文化主权，所有的学校，包括中小学、职业类学校和高等学校，均属于州一级的国家设施，因此各级各类学校教育的立法权，都在州这一级。鉴此，德国没有一个联邦一级的教育法。德国教育领域的立法，除了联邦一级的《高等学校框架法》以外，凡涉及学校的法律均由各州颁布，例如，巴伐利亚州《学校法》，巴登—符腾堡州《职业学院法》等。

然而，作为德国职业教育主体的“双元制”职业教育，由于其不是在学校里独立进行的，而是采取了国家办的职业学校与私人办的企业合作开展职业教育的形式。因此，德国“双元制”职业教育就存在着两个职业教育的实施地点——所谓“双元”地点：一是职业学校这“一元”，它遵循《州学校法》，由州教育部管理；二是具有办学资格的企业，即“双元制”职业教育的另“一元”。由于企业不是传统意义上的国有学校形式的教育机构，这里就出现了一个有意义的现象：其一，企业作为教育机构跨越了仅以学校作为教育机构的传统界定；其二，企业作为生产机构其经营范围是跨域（跨地区、跨国际）而存在的，因而其所实施的职业教育也是跨域的。这就意味着，其在职业教育方面的相关权利与义务，不能仅由州一级予以有限的区域界定，而只能由联邦一级予以跨区域的国家界定。原有的州教育法显然不适用于具有跨域的企业，只能由具有“跨域”职能的联邦政府立法，所以德国职业教育的立法权，在联邦一级[③]。具有办学资格和资质的企业，其实施职业教育的依据是联邦《职业教育法》。据此，德国《职业教育法》是规范具有职业教育办学资格的企业的法律。

① 姜大源. 从德国新《职业教育法》看我国职教法修改：修订《职教法》要有跨界思考. 教育与职业，2010（4）.

② 姜大源译. 德国《联邦职业教育法》（2007 年版）. 中国职业技术教育，2012（9）.

③ 姜大源. 职业教育立法的跨界思考——基于德国经验的反思. 教育发展研究，2009（19）.

（二）关于职业教育管理机构的法律职权：教育部与经济部

德国职业教育的主管部门，即执法部门，为德国联邦教育与研究部和德国联邦经济与劳动部。所有涉及德国职业教育的法规性文件，例如，对国家认可的“教育职业”（即我国所指的“专业”）目录，以及为每一个“教育职业”配套的《职业教育条例》，都由德国联邦教育与研究部制定，再会签德国联邦经济与劳动部，并由德国联邦经济与劳动部颁布。显见，这表明，职业教育不只是教育部门的事情，而更多与经济部门紧密相关。

按照德国联邦《职业教育法》，企业职业教育的咨询机构为设在全国性行业协会里的职业教育委员会——负责行业职业教育的咨询工作，和设在各州的地方（州）职业教育委员会——负责地方职业教育的咨询工作。

德国联邦教育与研究部通过设在联邦职业教育研究所里的专门的职业教育主管委员会，负责处理涉及国家职业教育的所有重大事务以及具有办学资格的企业在实施职业教育时的相关法律事务，并对其进行业务指导。

（三）关于职业教育实施机构的法律地位：教育企业

德国联邦《职业教育法》是一部适用于具有职业教育办学资格的企业的法律。在这里，所谓具有职业教育办学资格的企业，是指那些根据联邦《职业教育法》的规定并经过职业教育的主管机构——行业协会对其办学资质予以认定的企业。从法律角度看，所有的企业都有资格开展职业培训，然而按照德国联邦《职业教育法》的条款，并非所有的企业都有资格开展职业教育。因为不是所有的企业都具有实施职业教育的资质的，其是否具有举办职业教育资质或资格，要由其主管机构全国性的行业协会及其分支机构予以认定。

但是，一旦这些具备从事职业教育的资格或资质的企业开展职业教育，其法律形态就出现了“根本”的变化：作为有资格或资质从事职业教育的企业，就如同一个公益性的学校一样，必须承担教育的社会责任而绝不允许通过教育来赢利。所以，在德国，凡是具有办学资格的企业，就被称为“教育企业”。这就是所谓“教育企业”的概念。目前，德国有资格实施“双元制”职业教育的企业，大约只占德国企业总数的四分之一。

（四）关于职业教育研究机构的法律功能：研究与协调[①]

将职业教育研究列入联邦《职业教育法》的条款并予以详细地说明，给予德国“联邦职业教育研究所”这一研究机构以法律功能，这在世界各国的职业教育立法中，可谓绝无仅有。在新的德国联邦《职业教育法》中，其第四部分“职业教育研究、规划和统计”专列一条即第 84 条“职业教育研究的目标”；特别是第五部分“联邦职业教育研究所”共 13 条，包括：“联邦职业教育研究所（第 89 条）”、“任务（第 90 条）”、“职能主体（第 91 条）”、“主管委员会（第 92 条）”、“所长（第 93 条）”、“科学咨询委员会（第 94 条）”、“残障人问题委员会（第 95 条）”、“联邦职业教育研究所的经费（第 96 条）”、“预算（第 97 条）”、“章程（第 98 条）”、“人员（第 99 条）”、“对联邦职业教育研究所的督察（第 100 条）”、“提供信息的义务（第 101 条）”。其所涉及的关于联邦职业教育研究所的所在地、任务、组织、机构、经费、章程、人员、督察、义务等，都给出了详细的法律界定。这 13 条占该法总条目 103 条的比例高达 13%。其中，有三部分内容值得高度关注：

第一，关于设在德国联邦职业教育研究所但却独立运作的三个机构的作用，包括：其一为雇主、雇员、州政府及联邦政府代表组成的“主管委员会”，具有就职业教育重大问题进行投票表决，从而具有“议会性质”的独立职能（独立并高于所长，不受任何所长指令约束）；其二为提供科学研究咨询的机构“科

① 姜大源. 职业教育立法的跨界思考——基于德国经验的反思. 教育发展研究，2009（19）.

学咨询委员会”，它并不直接由所长管辖，组成人员为非职业教育研究所的相关人士；其三为置于主管委员会之下的“残障人问题委员会”，也不直接由所长管辖，组成人员为与残疾人职业教育有关的社会各界代表。这些机构的设立及其职能充分显示了对联邦职业教育研究所职能及其权力的制约、监督和保障。

第二，关于德国联邦职业教育研究所的地位和作用，包括：一是有关研究所任务与职能的规定。根本任务为在联邦政府教育政策的框架内，通过科学研究促进职业教育的研究；其他任务有根据主管部门指示制定职业教育的相关法规、根据“主管委员会”指示开展远程教育。二是有关研究所人事的规定。所长由总统任命，并由总统根据联邦教育与研究部在与所长协商一致后建议任命所长的常务代表、所有研究所的工作人员均为间接公务员或联邦雇员。三是有关研究所经费的规定。研究所的组建及管理经费都由联邦政府拨款，并按预算法进行办理。

第三，关于所有从事职业教育的自然人、法人和管理部门，按照联邦《职业教育法》的规定，应根据联邦职业教育研究所的要求，有义务向其提供开展职业教育管理研究和职业教育研究所需要的相关信息、资料以及满足参观有关机构的要求。例如，德国联邦统计局和各州统计局等机构，应为一年一度发布的“职业教育年度报告”提供数据支持。



分析德国近年来围绕职业教育法制建设的这一系列重大行动，其中所蕴涵的哲学思考闪耀着理性的光芒，从中至少可以窥见当代职业教育发展与改革的三个趋势性的重要特征（见图 2-2）。

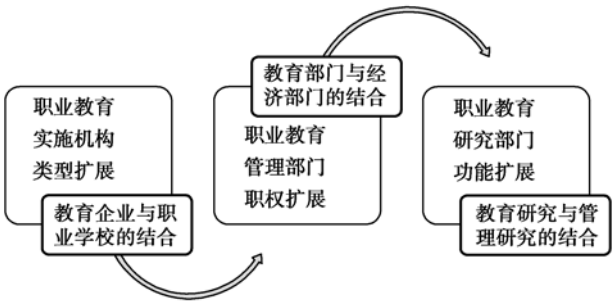


图 2-2　德国职业教育的三大趋势性特征

（一）职业教育实施机构的类型扩展：教育企业与职业学校的结合

由于“教育企业”的出现，使得教育机构由学校扩展至企业，从而大大扩展了“教育机构”的内涵和外延。正是这一“扩展”，使得企业这一“元”的办学无法依据学校法——它不是学校却具有教育机构的性质，作为“功利性”的企业却承担了举办教育的公益性的社会责任。这就意味着，这一具有特殊社会形态和特殊功能的非国家设施的“教育机构”——“教育企业”，以其具备教育资格却具有非学校的形式的鲜明特征，突破了传统的纯“学校性”教育机构的界定。

（二）职业教育管理部门的职权扩展：教育部门与经济部门的结合

由于“教育企业”的出现，使得职业教育扩展至企业与学校的合作办学，因而传统的纵向管理的国家职能部门，必须适应这一变化。德国职业教育的法规性文件，都由德国联邦教育与研究部制定，再会签德国联邦经济与劳动部并由后者颁布的法律程序，丰富了国家管理部门职权的横向拓展。这就意味着，传统的教育部门管理学校的模式——强调其教育性；经济部门管理企业的模式——强调其经济性的思维定式，也必须随之而变，应构建教育部门与经济部门的合作管理模式。

（三）职业教育研究机构的功能扩展：教育研究与管理研究的结合

由于“教育企业”的出现，使得德国职业教育研究不再囿于基于学校教育学的课堂、实验室、校内实训基地，而扩展至基于企业教育学的车间、岗位、企业培训中心。德国联邦职业教育研究所既承担企业的教育教学研究，又承担部分国家管理职能及其研究，显现了职业教育微观与宏观研究的结合。这就意味着，学校教育的认知规律与职业发展的成长规律的融合，使得职业教育的教学跨越了传统学校教育学的视域，也使得职业教育的管理跨越了传统的学校管理学的疆域。



结　论

德国新的联邦《职业教育法》，通过法律的政策和程序获得相应的资格之后，将赢利性的企业转变为一个为教育做贡献的育人性的“教育企业”，教育机构的范畴因此而由学校扩展至企业。这就使得从传统的狭义的教育机构——职业学校扩充至现代的广义的教育机构——教育企业。德国“双元制”职业教育成功的关键，在于构建了一个成熟的法制化的“校企合作”的办学模式。在这样一个教育企业与职业学校共同办学的“双元制”职业教育体系中，教育企业既执行满足个人教育需求、由教育部门制定、联邦议会批准的联邦《职业教育法》的规定，又遵循满足经济发展需求、由经济部门和教育部门共同制定的《职业教育条例》等各种法规的要求，因而以教育的育人为本，去调控企业的利润为本；以教育的公益指向，去调控经济的功利指向。鉴于此，在德国联邦《职业教育法》以及基于该法制定的各种《职业教育条例》下规范的德国“双元制”职业教育模式，在本质上是一种“教育调节的企业中心模式”，凸显了职业教育整合“功利性”与“公益性”的集成功能。这是职业教育发展与改革进程中的一个大趋势。

第二节　从刚性到柔性：澳大利亚制定国家职业教育发展战略——技能的价值彰显

刘育锋、姜大源



案例陈述

澳大利亚是除欧洲国家，特别是德国之外的职业教育最为成功的国家，对世界职业教育的发展具有很大的影响力。进入 21 世纪以来，澳大利亚政府职业教育持续而卓有成效的改革，使得澳大利亚的经济发展在世界经合组织（OECD）的成员国中，处于领先地位。

近年来，面对澳大利亚人口年龄老化、国际竞争加剧、技能短缺严重和技术工人缺乏的情况，为培养全球化背景下具有竞争力的澳大利亚人，并且为每个澳大利亚人发挥自己的潜力提供机会，澳大利亚制定了《1998—2003 国家策略》和《构建我们的未来：2004—2010 年国家职业教育与培训策略》两大国家战略，明确提出了澳大利亚职业教育的指导思想。这就是：为澳大利亚商业服务，使之具有国际竞争力；为澳大利亚人服务，使之具有世界级的知识与技能；为澳大利亚社会服务，使之具有包容性并能够可持续发展。为此，澳大利亚政府进一步指出：“澳大利亚未来繁荣与澳大利亚劳动力技能和生产能力密切相关”，而“澳大利亚要享有持续的低膨胀增长并在全球经济竞争中取得胜利，必须加大对人力资本的投入，建设一支高技能队伍”，因为“这对于澳大利亚经济的未来、未来的繁荣及公民的健康具有重要意义”[①]。

① “Skilling Australia for the future”（Election 2007 Policy Document）有关内容。

在此基础上，澳大利亚于 2005 年制定《使澳大利亚技能化：职业教育和培训的新方向》，并于同年 8 月颁布《使澳大利亚劳动力技能化法案》[①]。2006 年 11 月初，澳大利亚召开了全国性的职业教育与培训改革大会，制定了职业教育发展与改革的新政策和性措施。当年各州在此基础上都制定了相应的战略方针和行动计划，例如，维多利亚州出台《技能行动宣言》（Skills Statement Initiatives）[②]、昆士兰州出台《昆士兰技能发展计划》[③]。

澳大利亚职业教育的发展与改革，始终以国家的经济政策指向、行业技能需求和全球技能发展为驱动力，着重经济社会发展所需要的各种技能人才的培养，尤其关注紧缺行业、新兴行业的高技能人才的培养[④]。无论是《1998—2003 国家策略》，还是《构建我们的未来：2004—2010 年国家职业教育与培训策略》，都一以贯之地“强调就业导向以及技能水平的提高”[⑤]。

2011 年 5 月 3 日，澳大利亚技能署（Skills Australia）发布关于国家职业教育在过去 20 年发展的综合性评估报告：《为了繁荣的技能——澳大利亚职业教育与培训路线图》。5 月 23 日至 31 日，澳大利亚技能署分别在堪培拉、柏斯、达尔文、阿德莱德、墨尔本、布里斯班和悉尼召开了 7 场信息发布会，向全国公众介绍这一报告的内容。报告对澳大利亚职业教育与培训的发展、组织和经费资助方式提出了全面的改革建议，其根本目标是通过发展职业教育与培训满足未来技能需求，改善公民对劳动力市场的参与，提高企业生产力，促进社会融合[⑥]。

纵观澳大利亚职业教育的国家战略性决策，多次鲜明地使用了“技能”（Skill）这一概念，强调技能型人才的培养与技能及其开发的方方面面，包括技能的目标、内容、实施、评价诸要素都紧密相关，其对“技能”及技能开发的认识凸显了五大特点（见图 2-3）。

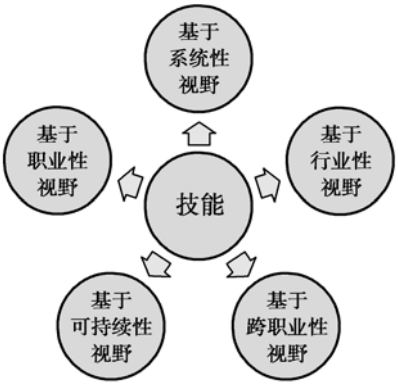


图 2-3　澳大利亚技能及其开发的五大视野

（一）基于系统性视野的技能开发

2010 年 6 月，澳大利亚政府批准了国家 2011—2013 年职业教育的研究重点，包括技能与生产率、第三级教育与培训体系的结构、教育与培训对社会包容的贡献、学与教，以及职业教育与培训场所及

① 陈衍. 国际职业教育发展热点与前瞻. 长春：东北师范大学出版社，2008：315.

② Department of Education und Training：Skills Statement Initiatives，Viktoria，Australien. 2006.

③ 刘金涛. 基于业务流程再造理论的高职院校治理结构重构策略 —— 来自澳大利亚黄金海岸 TAFE 学院的启示. 北京：中国教育国际交流协会，高职院校领导海外培训项目 2010 研修报告汇编（上）：第 163 页.

④ 吴全全. 澳大利亚以市场为导向的教学研究. 国家社会科学基金“十一五”规划课题“以就业为导向的职业者高教学理论与实践研究”子课题报告. 2011.

⑤ 参见石伟平，徐国庆. 世界职业教育比较研究. 职业技术教育，2004（1）

⑥ 李玉静. 为了繁荣的技能——澳大利亚职业教育与培训路线图. 职业技术教育，2011（18）.

地位五个方面。其中，“技能与生产率”放在研究的首位。这部分研究的基本目标是：“技能如何为经济增长作贡献”，其所涉及的十个方面的具体内容包括：

一是技能使用，过度提供技能和误配问题；二是技能提供——培训的缺乏及反映；三是技能和资格的功能；四是技能市场问题，如教育与培训同职业劳动力市场的匹配、劳动力市场结构同教育与培训的功能、劳动力流动性、通用技能与技术技能；五是技能的回报；六是劳动力开发与参与；七是技能类型，包括基础、技术、就业能力、“绿色”技能；八是投资回报；九是企业的角色；十是就业模式。

这里清楚地表明了技能开发鲜明的系统性，涵盖了技能的提供、技能的使用、技能的类型、技能的功能、技能的回报。

（二）基于职业性视野的技能开发

澳大利亚《2004—2010 年职业教育与培训的国家战略》涵盖 12 项具体的实施策略[①]，其中，从职业发展的动态特征对技能开发提出的重要措施有：

① 在第一项“提高参与水平，改进业绩，尤其是对现在的工人而言”的策略中指出：“成人通过终身学习来不断提高技能，以满足目前和未来的工作要求”，这里说的是：技能开发是个人生涯发展的动态性要求。

② 在第六项“培训提供者和经纪人，使他们能够通过产业合作来驱动革新”的策略中指出：“研究和开发新知识和新技能，以及新的运用知识和技能的方法”，并提出“技能生态系统”的概念，这里说的是：技能开发是产业行业发展的动态性要求。

③ 在第九项“通过参与技能标准制定和在产品开发与服务方面，增强产业角色来满足他们的需求”的策略中指出：“产业界提供广泛的建议，通过边缘研究获得有关目前正在出现的、未来产业所需工作技能方面的新思路”，以及“技能标准和产品影响了正在出现的技能与可雇佣性、语言、读写能力、数理能力和文化的交叉技能”，这里说的是：技能开发是从业资格标准发展的动态性要求。

个人生涯发展的动态性、产业行业发展的动态性与从业资格标准发展的动态性，都是职业发展动态性所引发与驱动的结果。

（三）基于行业性视野的技能开发

2003 年澳大利亚《2004—2010 年职业教育与培训的国家战略》中提出的九大目标中，专门指出：应该“在学习、技能开发和就业之间建立清楚的联系”，“实施由行业所规定的、覆盖大多数职业的、并且提供了培训和评估基础的全国所认定的技能标准”[②]。

这一技能标准的制定，是由澳大利亚“国家行业技能委员会”（National Industry Skills Committee，NISC）完成的。尤其是澳大利亚职业教育的依据——“培训包”三年修订一次的过程中，它发挥着极其关键的作用。“国家行业技能委员会”由雇主和雇员代表组成，主要职责包括：诊断雇主的培训需求、开发培训包，以及向职业教育与培训提供智力支持等。为促进行业企业更好地参与职业教育与培训，澳大利亚政府在 2007—2010 年提供 5100 万澳元用于促进“国家行业技能委员会”的建设。目前，澳大利亚已建立 11 个“国家行业技能委员会”，包括：“农业食品行业技能委员会”、“社区服务及卫生行业技能委员会”、“建筑与物业服务行业技能委员会”、“电子与能源行业技能委员会”、“森林行业技能委员会”、“澳大利亚行政技能委员会”、“创新与商业行业技能委员会”、“制造行业技能委员会”、“服务行业技能委员会”、“资源与基础设施行业技能委员会”和“运输与物流技能委员会”[③]，几乎覆盖了澳大利亚素有的经济领域。

①② 刘美霞. 澳大利亚 2004—2010 年职业教育和培训的国家战略. 世界教育信息，2004（6）：23.

③ 贺元成. 赴澳大利亚学习研修报告. 北京：中国教育国际交流协会. 高职院校领导海外培训项目 2010 研修报告汇编（上）：163.

（四）基于可持续性视野的技能开发

2009 年 7 月 30 日，时任澳大利亚总理的陆克文宣布实施 5 万个新的绿色工作和培训机会项目。该项目的目的是要建设一个更强大和更环保的澳大利亚经济，以确保澳大利亚年轻人获得绿色工作所需要的培训和技能。这就是“绿色技能”的概念，是澳大利亚《2004—2010 年职业教育与培训的国家战略》12 项实施策略中第六项提出的“技能生态系统”的具体化。

为此，澳大利亚政府投入了 9400 万澳元。绿色工作涉及矮树丛再生和本土树木种植、野生动植物和鱼产地保护等内容。绿色技能涉及培训智能加热和冷却技术电工、水循环和节水管工，以及环保车辆发动机的机械工等工作。

（五）基于跨职业性视野的技能开发

为提高个人的就业与发展能力，澳大利亚工商业协会（ACCI）和澳大利亚商务委员会（BCA）开发了就业技能框架内容，提出就业技能由交流、小组工作、解决问题、主动性与事业心、计划与组织、自我管理、学习与技术八个技能群组成。澳大利亚还提出了核心技能框架（ACSF），其中，核心技能由学习、阅读、书写和口头交流组成。在此基础上，澳大利亚形成了就业技能与核心技能的关系表（见表 2-1）。

表 2-1　澳大利亚就业技能与核心技能的关系图[①]

就业技能及其表现	核心技能
交流技能	
听和理解	口头交流
满足听众需求的书写	写
交流技能	
独立阅读	读
有效地使用计算能力	计数
小组工作技能	
教练、辅导和反馈	口头交流
解决问题	
将数据和环境考虑进去的测试假设	计算能力
主动性与事业心	
适应新环境	学习
计划与组织技能	
收集、分析和组织信息	学习、阅读、口头交流
自我管理技能	
阐明自己的思想和远见	学习、口头交流、书写
学习技能	
管理自我学习	学习
技术技能	
使用网络来组织数据	计数

① 刘育锋. 澳大利亚职业教育发展新趋势. 本研究课题子报告. 2012 年 5 月.

规律解读

分析澳大利亚近年来制定的关于职业教育发展的国家策略及相关重大措施的实施，从中可以深切感受到伴随着职业教育改革的深化，对技能的进一步认识也呈现出三种趋势性的拓展（见图 2-4）。

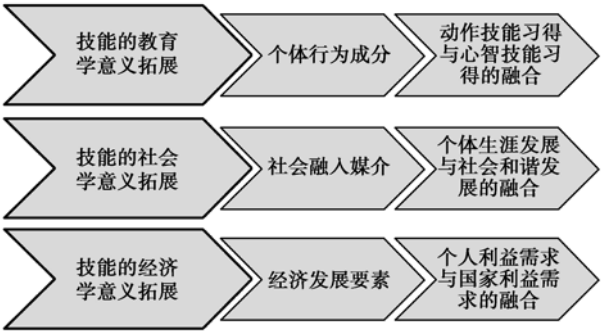


图 2-4　三种趋势性的拓展

（一）技能的教育学意义拓展：技能是个体行为的成分

对技能的理解，传统上更多地依据教育学和心理学的阐释，以智力活动与肢体活动的差异为标准，将技能分为“对环境产生直接影响的熟练而精确的身体运动能力”的动作技能[①]，和“运用概念和规则办事的能力”[②]，或者指“在头脑中对各种信息进行加工”[③]的心智技能。而在职业教育领域，人们普遍存在一个误区，即将技能仅视为简单的肢体活动。澳大利亚关于就业技能与核心技能关系的表述清楚表明，技能绝非只是手脑分离的熟练肢体动作，而是人的“一种学会的或获得的行为成分”[④]，这就实现了动作技能习得与心智技能习得的融合。

（二）技能的社会学意义拓展：技能是社会融入的媒介

对技能的理解，传统上更多地认为是教育学或心理学的问题，澳大利亚职业教育的国家战略强调指出，“人口和经济结构变化引起的技能短缺问题”要通过劳动力开发来解决，只有“提升职业教育与培训教师员工的专业化和技能水平”，才能“满足未来技能需求，改善公民对劳动力市场的参与，提高企业生产力，促进社会融合”[⑤]，塑造一个具有包容性并能够可持续发展的社会。这充分显示，技能不只是个体的行为成分，技能还是一个自然人向职业人过渡——促进就业的媒介，这就实现了个体生涯发展与社会和谐发展的融合。

（三）技能的经济学意义的拓展：技能是经济发展的要素

对技能的理解，传统上将其视为个体及其自身发展的能力，然而澳大利亚职业教育的战略决策将技能看作是提升国家经济实力的要素：“澳大利亚经济发展的目标是通过资源的整合实现长期的繁荣，而这只有通过满足经济对技能的需求以及确保这些技能得到良好运用才能实现”，为此必须“在企业实

① 教育大辞典编纂委员会.教育大辞典第 5 卷.教育心理学〔M〕. 上海：上海教育出版社，1990：316.

② 同上，第 103 页.

③ 李小平，刘穿石. 新编基础心理学〔M〕. 南京：南京师范大学出版社，2005：142.

④ Enzyklopaeie. DB Sonderband：Wikipedia Fruehjahr，2005.

⑤ 李玉静. 为了繁荣的技能—— 澳大利亚职业教育与培训路线图. 职业技术教育，2011（18）.

现对技能的有效运用，并借此提高企业生产力”[①]。这清楚地表明，技能已经成为关乎一个国家发展的战略性、全局性问题。国家的发展依赖于无数个体的个性化高技能形成的国家群体性的高技能。这就实现了个体利益需求与国家利益需求的融合。



结　论

澳大利亚职业教育国家发展战略的制定，使得技能及技能开发呈现出一种全息式的多彩多姿的图像。因为，基于系统性视野、职业性视野、行业性视野、可持续性视野和跨职业性视野等多维度所透视到的技能，不仅展示了技能提供、技能使用、技能类型、技能功能和技能价值的时空感，而且凸显了核心技能、就业技能和绿色技能的厚重感。从基于微观教育学层面的动作技能与心智技能的融合，使得技能成为个体的行为成分；从基于中观社会学层面的个体生涯发展与社会和谐发展的融合，使得技能成为社会融入的媒介；从宏观经济学层面的个体利益与国家利益的融合，使得技能成为经济发展的要素，使技能从一个流传甚广的干瘪的“肢体动作”的代名词，拓展为一个方兴未艾的丰满的“灵性附体”的话语系。于是，当我们看到，从澳大利亚《使澳大利亚劳动力技能化法》，到英国的《技能白皮书：进入职业，进入工作》；从联合国教科文组织职业技术教育与培训国际中心（UNESCO-UNEVOC）的《学习与工作：为激励技能发展》的开发，到《技能发展国际合作工作小组》的成立，以至欧洲职业教育中心（CEDEFOP）的《技能网络：确定未来的技能需求》的建立[②]，无不充分表明：在职业教育领域，从狭义的点状与线性的技能，走向广义的面型与立体的技能；从硬技能走向软技能，最终实现从个性技能走向国家技能，技能成为个体发展与国家发展的纽带。技能完成了从刚性走向柔性的跨越，这又是职业教育发展与改革进程中的一个大趋势。

第三节　从双轨到双元：日本探索建立“双元制”职业教育制度——办学的合作转型

陆素菊、姜大源



案例陈述

长期以来，作为世界第三大经济强国，日本经济发展许多成功的模式，特别是日本企业在日本的经济腾飞中所发挥的作用，例如精益生产方式，为国家的经济发展注入了活力，适应精益生产方式的享有高度自主权的日本技术工人团队，其应对企业生产过程变革的高度灵活的处置能力和广泛的自我调节能力，是与发达的日本企业职业教育和职业培训的高质量分不开的。日本企业所需要的技术工人，主要由企业招收高中毕业生进行培养。而“二战”后发展起来的职业高中、专业高中（技术高中）甚至综合高中，逐渐萎缩。这就是使得日本成为世界上公认的职业教育“企业模式”的代表。

然而，由于全球经济结构的调整，日本中低端制造业的海外转移，产业结构逐渐向高端制造业和现代服务业领域集中。“产业空洞化”的形成使得可大量吸收就业人数的企业逐渐减少，引起日本失业率增高，而员工终身受雇于一个企业的模式也将逐渐淡出。这一变化无疑会对日本企业职业教育产生重大影响，从而触发日本职业教育体系的改革[③]。

① 李玉静. 为了繁荣的技能—— 澳大利亚职业教育与培训路线图. 职业技术教育，2011（18）.

② 陈衍. 国际职业教育发展热点与前瞻. 长春：东北师范大学出版社，2008：43，54，106，320.

③ 姜大源. 日本职业教育：企业模式. 中国教育报，2007 年 8 月 14 日.

面对经济的全球化与国际竞争的加剧，以及产业结构的变化、技术个性与信息化的推进等导致的产业社会的高移、就业形态的多样，以及由此带来的就业结构变化，由文部科学省所管辖的学校职业教育（vocational education），与厚生劳动省所管辖的职业培训（vocational training，现改为职业能力开发）共同组成的日本的职业教育体系，在新世纪也在积极寻求变革。

从培养目标和办学功能来看，文部行政指导下的学校职业教育以及职业观、人生观的养成教育，主要包括高中阶段的职业高中、高等专门学校，更重视“职业人培育”的基础与基本教育，与职业实践相对分离；而职业培训是指文部省管辖以外的所谓“学校外”，即劳动行政所管辖的、在公共职业培训设施以及私有企业中所进行的职业教育，或是对希望就业者所进行的以技能培训为主的教育，重视特定职业（职业种类）的职业培训，与职业实践相对紧密。显然，注重实践的企业职业教育与注重人文的学校职业教育的“双轨制”并行，已不能适应日本产业社会与企业对职业教育的期待，特别是对职业高中的期待。经济与产业的变革对学生的素质能力要求的变化，触发了日本模式的“双元制”职业教育的改革探索。

日本模式“双元制”职业教育的缘起，在于日本社会各界认识到，必须改革传统的日本职业教育企业与学校的分离的状况，为此，只有通过职业教育与职业培训，才能开发与培养能应对未来挑战的年轻人的职业能力，这需要社会多部门之间的共同合作。基于这一认识，日本文部科学、厚生劳动、经济产业、经济财政政策等四大臣，于 2003 年 6 月 10 日共同制定了《青年自立和挑战计划》[①]。

日本《青年自立和挑战计划》作为促进年轻人就业和职业能力开发的对策，在厚生劳动省 301 亿日元的资金推动下，由有关部门共同实施。这一计划的主要内容包括：一是实施从教育到职业工作转移的职业生涯形成和就业的援助，涵盖对初中、高中学生接触实际工作活动的援助、职业生涯探索计划扩充的援助、通过就业指导加强学校毕业生就业人群对于就业市场需要的适应能力、防止毕业生早期离职对策、启发职业意识和就业等基础知识能力开发援助的扩大；其二，实施日本模式的职业教育“双元制”；三是推进针对青年职业生涯形成的援助活动，如专业性职业生涯指导师的培养和使用、为促进自愿不就业者等人群职业意识提高的基地建设；四是建立和完善面向年轻人的劳动市场，如实践能力的评估和公证组织的建立、企业用人和培训信息的收集与提供、就业试用制度的推进，从非正式就业到正式就业的登录制度的推进；五是与地方联手合作，开展年轻人的就业援助对策，等等。

这一计划中的一个最重要组成部分，就是探索建立日本模式的“双元制”职业教育制度。对此，日本内阁在 2003 年 6 月 27 日发布《关于经济财政运行与结构改革的基本方针——2003》，重申了建立日本模式的“双元制”职业教育的决定。至此，作为职业教育结构改革的具体措施之一，已经实质性地进入议事日程。日本为适应 21 世纪产业企业需求及劳动市场的变化，进一步明确要求，将企业实习与教育培训进行组合，要面向年轻人，导入“实务与教育相连接的人才培育制度”——这就是所谓日本模式的“双元制”职业教育的具体表述。

日本模式“双元制”职业教育的目标，在于针对年轻人的职业教育和职业培训问题，寻求社会各部门之间的相互协作，共同促进年轻人的职业自立。

这一重大改革，集中体现了新的世界经济形势下日本职业教育的改革愿景。这主要表现在以下三个方面（见图 2-5）。

其一，致力于建立一个新型的职业教育制度。

据文部科学省委托财团法人产业教育振兴中央会所实施的调查研究显示，富有实效的日本模式“双元制”职业教育的实施，其目的在于培养具有竞争力的未来技能专家，因此从传统的纯学校形式的职

① 関係府省．2003.若者自立・挑戦プラン（平成 15 年 6 月 10 日、4 大臣合意）；若者自立・挑戦戦略会議．若者の自立・挑戦のためのアクションプラン. 2004 年 12 月 24 日.

业高中来说，一个校企合作形式的学校的出现，意味着一个极具未来意义的新的职业教育制度——“实务与教育相连接的人才培育制度”的诞生。

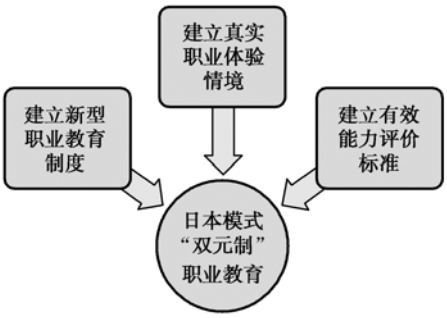


图 2-5　日本模式“双元制”职业教育的改革愿景

通过学校与产业界的相互合作，互惠互利地共同培育人才，使得：第一，这一制度将紧密联系实际的、实践性的专业知识和技能技术的教育与培训，引入了高中阶段教育，有利于实现高中阶段教育的多样性，搞活了日本高中阶段的教育；第二，这一制度将学生的劳动观、职业观的培育作为第一位重要的目标，有利于进一步提升学生的职业素质和职业能力；第三，这一制度将促进地方产业和企业与职业高中的合作，相互之间建立职业教育的合作伙伴关系，有利于更好地培养地方产业企业所需要的社会有用人才。

因此，日本模式职业教育“双元制”的实施，一方面，这一制度将帮助有就业困难的年轻人，通过“双元制”的职业教育，实现职业自立、职业安定，进而促进日本社会的安定和进步；另一方面，这一制度也将促使职业学校与产业企业的重新思考，如何通过“双元制”职业教育的探索，在学校和企业各自发展的过程中建立良性的合作关系。这一制度的实施，业已开始对日本职业教育和培训的基本框架有所触及，产生一定的影响。

其二，致力于建立一个真实的职业体验情境。

长期以来，为帮助学校毕业生实现从学校教育到职业世界的顺利转移，日本文部科学省采取应对措施，强化改革与充实职业教育，并着力推进实施生涯教育（career education），目的在于培养学生的职业观和劳动观。以此为主要目的的职业体验活动在全日本得以普及，早在 1999 年，就业体验就已纳入日本高中职业教育计划。2010 年 5 月，日本《中教审审议经过第二次报告》，以从学校到社会与职业转移为主线，重申职业教育的改善与充实的紧迫性，重申职业体验教育作为促进社会人与职业人自立的重要课题，对提高职业教育质量有重大影响。

就业体验活动的目的在于，掌握作为社会人和职业人所必要的规则和礼仪，培育学生的劳动观和职业观，促进学生对学校学习与职业关系的理解，启发学习意愿，获得对自己将来思考的机会。职业教育作为培养为从事一定的或者特定的职业所需的知识、技能、能力与态度的教育，有利于建立以职业体验活动为特征的“实践型”生涯教育与职业教育的关系。

日本模式的“双元制”职业教育，与职业体验的关系是相辅相成、相互联系的。伴随着“双元制”职业教育的实施，学校与企业伙伴关系的建立，这就为职业体验提供了更加真实的职业环境，夯实了更加坚实的基础。学生通过长期的企业实习，在掌握实际的、实践性专业知识和技能技术的教育与培训的过程中提升素质和能力的同时，也促进其劳动观和职业观的认识与培育，学生的职业体验获得了良好的效果。

其三，致力于建立一个有效的能力评价标准。

日本模式的“双元制”职业教育，无论是职业学校等教育培训机构主导的所谓“教育培训机构主导型”的“双元制”，还是由企业主导的“企业主导型”的“双元制”，其共同特点是：在企业内实施岗位培训（OJT）的同时，在合作学校实行集中培训（Off-JT）的理论教育。

两种类型“双元制”尽管主导者不同，但其共同之处在于：在培训结束之后学生必须接受相应的能力评价，这既是保证“双元制”职业教育质量，也是保证“双元制”职业教育实施的关键环节。

经过 1～3 年的“双元制”职业教育后，要依据职业资格对学生所获得的职业能力进行评价。日本“双元制”职业能力的评价方式有三种：其一，“技能鉴定 3 级通过+实务经验评价”；其二，“商务职业生涯初级取得+实务经验评价”；其三，“技能士、电气工程士等资格获得+实务经验评价”。考试合格者被企业录用为正式员工。就业录用情况为：一是根据企业与培训生之间的合意，在实习所在企业就业；二是根据在双元制培训后的评价结果，在同行业企业就业。

日本模式的“双元制”职业教育的实施对象，包括高中在校生、高中毕业尚未就业者、无业者和不定业者等人群在内，年龄在 35 岁以下、虽持续求职却尚未获得稳定职业、本人持有通过“双元制”接受职业培训并获得职业意愿的人群。实施这一制度受益人群是在职业生涯形成初期面临就业困难和困惑的年轻人群，为其提供 1～3 年不等的职业培训机会。

日本模式的“双元制”职业教育的实施机构，根据不同对象的需要，主要有：职业高中，以及独立行政法人雇用能力开发机构、都道府县的职业能力开发设施、民间的专门学校、国家认定的培训设施等已经具备职业能力开发经验和能力的机构。



分析日本在新世纪职业教育改革的进程中所进行的日本模式的“双元制”职业教育的探索，表明日本职业学校与产业企业在三个方面实现了“校企合作”转向，顺应了世界职业教育发展的总趋势（见图 2-6）。

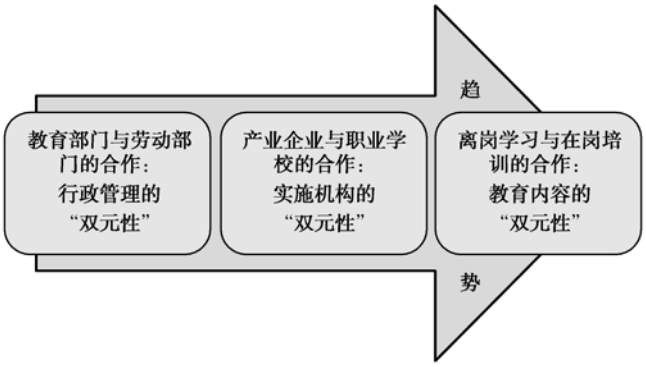


图 2-6

（一）教育部门与劳动部门的合作：行政管理的“双元性”

日本模式“双元制”职业教育的行政管理，以日本厚生劳动省为主体，由日本文部科学大臣、厚生劳动大臣、经济产业大臣以及经济财政担当大臣共同推进。为克服日本职业教育“双轨”导致的固有缺失，克服从学校到工作的脱节，2004 年 2 月 20 日文部科学省发布关于专业（职业）高中“日本版双元制”调查研究合作者会议报告书：《为了职业高中推进“日本模式双元制”——为了实务与教育相连接的新的

人才培育体系的政策建议》，并决定从 2004 年 4 月开始由厚生劳动省与文部科学省在全国共同推进。日本职业教育走向“双元制”，表明劳动部门与教育部门共同推进，是顺应职业教育规律的国家决策。

（二）产业企业与职业学校的合作：实施机构的“双元性”

日本模式的“双元制”职业教育的实施机构，有两类：一是学习者首先被教育培训机构接受后，以职业学校等教育培训机构为主体的“教育培训机构主导型”；二是学习者首先被企业录用后，以企业为主体的“企业主导型”。“教育培训机构主导型”由学校等教育培训机构寻找相应的能够接受学生培训的企业，学校和合作企业共同制订培训计划，在实行学校内职业理论学习的同时，委托企业实施实践培训；而“企业主导型”则由企业将年轻人以非正式雇用的形式录取为培训生，再由企业寻找相应的学校等教育机构，与学校共同制订培训计划。日本职业教育走向“双元制”，表明企业与学校合作办学也是顺应职业教育规律的结果。

（三）离岗学习与在岗培训的合作：教学内容的“双元性”

日本模式的“双元制”职业教育的实施形式，有三种：一是每周 3 天在教育培训机构集中培训（0ff-JT），2 天在企业接受在岗培训（OJT）；二是上午在教育培训机构的集中培训，下午在企业在岗培训；三是每 1～2 个月，教育培训机构的集中培训与企业的在岗培训交替进行。其教学计划以及教学内容，均由教育培训机构和参加培训的企业共同制定与合作实施。其中，学校等教育培训机构实施与企业同一职业领域相关的理论知识学习；企业则主要根据培训计划开展实习和在岗培训，学习费用原则上由培训者负担。日本职业教育走向“双元制”，由企业与学校共同开发教学内容，表明校企合作育人更是顺应职业教育规律的选择。



结　论

日本模式的“双元制”职业教育的探索，使得曾被称为世界三大职业教育模式之一的企业模式的代表国家——日本，也开始了顺应职业教育规律的转型尝试：企业与其长期并行的职业学校，携手步入企业与学校合作办学和合作育人的轨道——这就是：宏观决策层面的文部省与劳动省的合作，是基于“双元性”的职业教育行政管理的合作转向；中观办学层面的企业与学校的合作，是基于“双元性”的职业教育实施机构的合作转向；微观教学层面的离岗学习与在岗培训的合作，是基于“双元性”的职业教育教学内容的合作转向。无疑，正是新世纪日本敢于并善于针对日本“双轨”并行的职业教育体系，对日本企业职业教育的实践性、针对性、技能性，以及日本学校职业教育的养成性、基础性、宽松性进行反思，扬其强，弃其弱，才促成了“企业和学校交替进行实务与教育相连接”的日本模式的“双元制”职业教育的诞生。显然，从“双轨”并行走向“双元”融合，职业教育的合作转向是世界性的大趋势。

第四节　从封闭到开放：法国职业教育聚焦学校企业关系——学校的实践转向

张颖、姜大源



案例陈述

法国是一个传统的中央集权国家，保留着一套在国家控制下的教育系统，国家在教育政策、国民教育纲领的制定和执行方面持有基本权力。在这一个体制下，法国职业教育也是一个以学校教育为主体的体系。

为增强21世纪法国经济在欧洲和全球的竞争力，法国面临着两大挑战：一是学校本位的职业教育容易出现脱离企业实践的弊病，导致失业问题，特别是青年人的失业问题，已成为法国社会中一个持续存在的隐患。法国就业人口的职业资质问题凸显，没有职业文凭，以及大量学校毕业的青年没有通过职业资格认证的情况普遍存在[①]。二是欧盟一体化进程加速形成欧洲统一市场和就业空间，导致职业资格问题，尤其是符合欧盟职业资格标准的问题，成为法国学校职业教育一个必须正视的事情。与欧洲大多数国家相比，法国需要建立与企业联系更完善的职业教育体系。否则，法国经济发展所需要的职业人才的短缺，将降低法国的国家竞争力。

基于此，法国在世纪之交制定了“面向21世纪职业教育宪章”，决定建立全国职业教育与经济领域对话机制，加强工学交替式教学，加强职业学校教师的培养，加强职业教育与经济界的联系。2007年5月，法国政府进一步把加强职业教育纳入国家教育发展和改革的总目标[②]。2007年11月22日，法国国民教育部以“聚焦学校企业关系”为题，高调宣布启动职业教育的改革进程[③]。

为实现这一目标，法国新世纪职业教育更多地关注了教育体系与就业体系接轨，这体现在两个层面（见图2-7）。

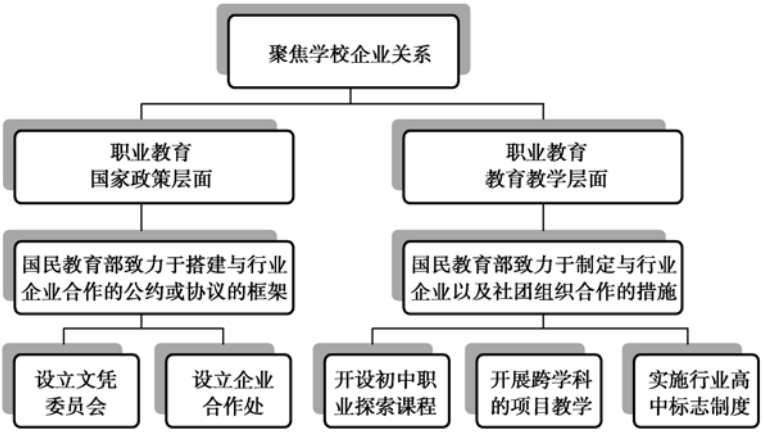


图2-7　法国职业教育“聚集学校企业关系”改革措施

（一）职业教育国家政策层面，国民教育部致力于搭建与行业企业合作的公约或协议的框架

例如，自2005年年底以来，国民教育部在开发职业经验认证、教师企业内长期培训以及欧洲文凭制定等方面，与企业贸易往来法国联盟、化学工业联合会等签署合作公约；与标志雪铁龙公司、餐饮国民工会等签署合作协议，等等。

这些公约或协议的签署，使得国民教育部与行业或企业建立了密切的合作伙伴关系。这些公约和协议的内容大多涉及：职业资格变动预测、行业企业信息供给、学校教学企业参与、先前经验认证认定、企业实习位置提供。其在国家政策层面所涉及的主要的改革措施，包括两个方面：

其一，法国国民教育部设立文凭委员会[④]，管辖法国职业文凭发放，其成员以企业界人士居多，包括企业代表、工会组织代表。国民教育部还特设17个咨询委员会，比如酒店业、建筑业等咨询委员会，

① CEDEFOP- Le système de formation professionnelle en France. 2009. 参见张颖. 法国近期职业教育教学改革新动向. 中国职业技术教育，2008（18）.

②③ 中国高职高专教育网.五国职业教育发展动态〔法国〕.www.tech.net.cn/web/articleview.aspx?id=2 ... 2012-1-20.

④ 陈晓. 法国式的职业教育. 中国新闻周刊，2006年6月21日.

决定着职业教育的指向，其成员也是企业界代表。其目的在于保证职业教育的文凭的有的放矢，有利于社会就业。

其二，法国国民教育部设立企业合作处，制订或修订法国职业文凭。事前要咨询上述委员会，该行业的就业岗位是否需要新的工艺，是否需要新的技能，是否需要增加新的工人，在得到企业界人士的肯定后，才能制定或修订职业文凭。职业文凭考试由国家统一安排、统一组织。所以法国教育部颁发的文凭“是行业标准的职业文凭”[①]。

（二）职业教育教育教学层面，国民教育部致力于制定与行业企业以及社团组织合作的措施

例如，与法国家长联合会、行业企业和经济机构、天主教学校联盟以及全国家庭协会联盟，共同签署“增进对学校和企业世界的理解”以及“促进初中行业和职业探索”的协议，等等。

这些合作协议的签署和实施，突破原来学校教育的固有框架，强化了职业教育改革的力度，在教育教学层面所涉及的主要的改革措施包括三个方面：其一，开设初中职业探索课程；其二，开展多学科的项目教学；其三，实施行业高中标识制度。

（1）开设初中职业探索课程，培养学生职业兴趣

法国国民教育部决定从 2005 年起，在法国初中四年级学生开设职业探索课程。其中一种是每周 3 小时的职业初探课程。这些课程的实施，要求加强教育系统代表和企业代表的合作联系，从发掘行业、发现职业领域和经济社会环境出发，合作企业要参与到职业初探的教学当中，其目的在于让学生了解实际的职业世界、各种行业和企业信息以及文凭证书，为选择高中阶段的学习做好准备。另一种是每周 6 小时的职业初探模块。这些模块则是面向哪些对自身职业道路已有初步设想的学生，旨在通过对学生兴趣爱好的测试，更多地通过在企业、职业高中或学徒培训中心的实地学习，使其了解各种层次职业的资格证书，帮助其定制一个适合个性需求的教学项目。

法国着手在初中毕业阶段开展职业探索的教育教学活动，其目的是给予学生一个更加全面的教育，以扩大和完善初中毕业生的知识结构，发挥和提升学生的能力，培养学生的职业兴趣，使学生具备能根据自己未来的职业发展为进一步学习做出选择的能力，从而顺利完成从普通教育向职业教育的过渡创造条件。

具体实施的情况，以每周 3 小时职业初探课程为例。法国国民教育部给予了明确地规定：第一，教学目标。围绕 3 个能力轴线展开：一是探究职业活动内容，二是探究职业机构组织，三是探究职业培训途径。第二，教学步骤。从与行业领域紧密相连的具体实验出发安排教学，必须与职业活动相结合，让学生学会：一是搜集信息，二是分析资料，三是开展对话，四是拟定文件，五是汇集概括，六是分析课程。第三，教学活动。建议由教师根据当地情况和学生兴趣来构思与组织，开展有利获取上述能力的活动。第四，教学评估。根据学生的拟定的材料、试验报告等予以评估，以确定学生具备的能力，评估的结果可作为获得国家文凭的依据。

（2）开展跨学科的项目教学，提升学生综合能力

法国国民教育部自 2000 年就开始，在职业教育实行具有职业特色的多学科项目（PPCP）[②]教学，亦即跨学科的职业教育项目教学，其所选择的具有职业特色的多学科项目，一般是一个连接多个专业领域的教学活动。为保证项目的职业特色，要求项目设计时必须：符合教学计划的要求、涉及职业问题的本质、掌握相关职业的知识和技能。例如，格勒诺布尔学区 / BOUVET ROMANS 职业高中“克亥斯特德罗梅河木桥建设工程检测”项目、梅兹 Raymond MONDON 职业高中的“植物香料的应用”多学科项目等，就很具代表性。

① 陈晓. 法国式的职业教育. 中国新闻周刊，2006 年 6 月 21 日.

② PPCP 为法文“Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel”的缩写. 参见张颖. 法国近期职业教育教学改革新动向. 中国职业技术教育，2008（18）.

选取多学科项目开展教学，旨在使学生通过这一项目获得各教学课程及其参照系中所涉及的知识和技能，有助于学生建立不同学科之间知识的相关性，激发其学习的主动性，发展学生的创造能力。教学活动中，多学科项目的“多”的要求与相关专业等级的“高”的要求是逐步增加的，以使学生能在最终学年完成自己确定的职业项目。

所以，开展跨学科项目教学的目的，可以满足职业高中学生的“双重”需求：一方面，通过涉及多个学科具体的职业活动，获得职业文凭所规定的相关技能和知识，开发职业能力；另一方面，通过涉及多学科项目的团队学习和工作的方式，培养学生的创新精神，开发跨职业的能力。

多学科项目具体实施过程如下：第一，项目的选择。由学校建立专门的教学组负责，学生可以提出建议，参与制定。首先，对由各学科教师提出的相关项目计划进行汇总，分析其中相互联系并给予必要补充；然后有企业提出职业行为参考和职业问题定位，对项目计划进行修订；最终比较不同的可行项目的核心计划，再根据“职业、社会、文化”这三要素最终确定多学科项目。第二，项目的规范。鉴于项目具有广泛性，教学团队要建立一份详细的描述性档案，包括教学目标、数据及来源、学生期待的活动和产品、实施方式，以及后续进展和评估情况。项目的实施既是一个具体的过程，因为它生动地呈现在学生眼前；又是一个抽象的过程，因为它毕竟是有待实现的事情。它是一个根据计划设定步骤的程序。第三，计划的大小。项目数目及持续时间由教学团队来决定，具有现实意义，客观条件较好且时间有限的项目可优先考虑，一年中可同时进行多个项目，但都要在本学年末完成。第四，项目的评估。项目开始时，要对描述性的文件进行合理性评估；项目结束时，要对总结报告及实施效果予以评估。

（3）实施行业高中标志制度，提高职业教育吸引力

法国国民教育部 2007 年 9 月召开关于实施职业教育改革和提高职业教育价值的会议。会议决议指出，法国职业教育面临三重挑战：一是必须提供体现社会价值的职业教育，以吸引更多学生在最有发展前景的行业领域里工作；二是必须提供适应不同人群的职业教育，以使其获取职业资格；三是必须提供清晰明了的职业教育，以有利于学生选择今后所从事的职业。为此，为改变职业高中和职业教育的形象，提升职业高中和职业教育的吸引力，法国政府决定进一步实施赋予职业高中以“行业高中”标志的制度。

法国“行业高中”标志始于 2002 年，首先在一批中等学校试行；至 2005 年，这一制度被写进“未来学校计划和导向法”；2009 年，全国已经有 560 所教育机构获得这一标志。根据法国国民教育部制定的目标，到 2010 年“行业高中”的数量将增加到 800 所，约占所有中等教育机构数量的一半[①]。

所谓“行业高中”是赋予从事职业教育与培训的机构或团体一个标志，诸如，“电力和电子行业高中”、“贸易和销售行业高中”等。获得这一标志，就意味着该教育机构与行业的需求紧密相连，获得相关行业的认可，具有良好的职业前景。凡是获得“行业高中”的职业教育机构，能提供一系列围绕该行业的有效地职业教育或职业培训，学生可以获得从职业资格证书直至高等教育文凭，甚至可能与大学签署协议完成专业硕士课程的学习。

为获得“行业高中”标志，职业教育教学机构必须满足 9 项条件：①提供与该行业相关范围内的职业教育或职业培训；②面向不同类型的公众，学生、继续教育体系中的成人、学徒以及大学生；③开设从职业能力证书到高等教育证书等一系列职业和技术证书的教育或培训课程；④提供职业能力资格认证服务；⑤建立与地区社会团体、职业部门和高等教育间的合作；⑥提供优化就业导向服务，能够接收初中学生职业初探学习；⑦有接收外国学生或欧洲学生的资格；⑧提供住宿；⑨帮助职业融入和培训后跟踪调查[②]。

①② 中国高职高专教育网. 五国职业教育发展动态〔法国〕. www.tech.net.cn/web/articleview.aspx?id=2 ... 2012-1-20.

规律解读

分析法国面对 21 世纪，特别是欧洲一体化进程的加快，为提高法国国家竞争力而采取的“聚焦学校企业关系”的职业教育改革，可以看到学校本位的职业教育适应经济需求的三大趋势性的改革措施（见图 2-8）。

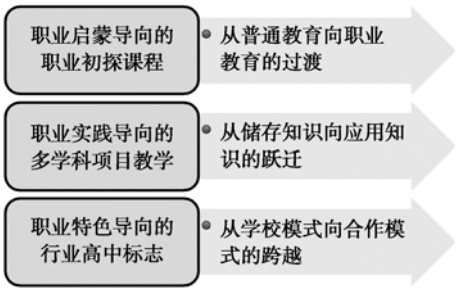


图 2-8　法国职业教育“聚集学校企业关系”教学改革措施及其趋势

（一）职业启蒙导向的职业初探课程：从普通教育向职业教育的过渡

传统的学校本位的职业教育，往往重视所谓的“通识性”，而忽略人的一生发展总是依据“职业”这个载体才能实现的基本道理，必然导致学生在职业选择面前的无所适从。从普通学校到职业学校，学习目标的落差会给许多青年带来选择的困难。法国专门为进入职业教育系统或职业领域的青年设置“职业初探”课程，便于学生跨越“普职门槛”。而法国在解决“入门”问题之后的三大计划：即面向过早从普通学校中退出的 16 岁以上的年轻人的实施的“融合”（MGI）行动计划，有利于实现教育标准一体化和学生需求个性化的结合；面向寻找实习机会可能遇到歧视的学生实施的“实习”行动计划，有利于确保学生能够获得实习的权利；面向寻找初始工作和就业困境的青年实施的“导师”行动计划，有利于经济领域与学校结成合作伙伴[①]。强化职业启蒙，职业初探课程代表了普通学校教育内容改革的趋势性扩充。

（二）职业实践导向的多学科项目教学：从储存知识向应用知识的跃迁

传统的学习本位的职业教育，精于知识的传授，所培养的职业人才掌握的学科知识具有系统性，然而对经济发展的需求以及知识的应用还不够关注。法国采取多学科或跨学科的项目教学，意在回应企业对职业教育的期望，加强教育的职业特色并赋予普通科目的职业性。在试行多学科项目教学的同时，法国有意识地举办“学校—企业”职业教育促进论坛，开展“青年行动”竞赛等，聘用企业的管理人员和工程师到学校参与学校管理和教学工作，建立促进地区经济发展的技术平台，促进同一专业领域里的职业教育机构、大学以及地区性的合作伙伴关系的建立[②]。这样，校企合作关系的强化，使得所选择的项目能更好地从职业实践出发，结合职业实际的需要去获取相关的知识和技能，而教学中实施的归纳性教学步骤，采取的团队形式的项目实施，都极大地提高了学生综合应用知识的能力[③]。强化职业实践，多学科项目教学代表了职业学校教学活动改革的趋势性指向。

①② 中国高职高专教育网. 五国职业教育发展动态〔法国〕. www.tech.net.cn/web/articleview.aspx?id=2 ... 2012-1-20.

③ 法国国民教育和科研部《官方公报》第 25 号. 2000 年 6 月 29 日//参见张颖. 法国近期职业教育教学改革新动向. 中国职业技术教育，2008（18）.

（三）职业特色导向的行业高中标志：从学校模式向合作模式的跨越

传统的学校本位的职业教育，由于办学的动机来自政府，办学的主体也是政府，办学的地点又仅限于学校，就容易出现“职业学校不职业，职业学校无特点”的“千校一面”的现象。鼓励并强化职业学校的职业特色，与行业紧密结合，走校企合作的办学之路，正是法国赋予“行业高中”的本意。其实施十年的结果表明，大大提升了职业教育的形象。其主要优点是：一是“行业高中”可以在同一教学机构内实现教学式职业教育与学徒式的职业培训的紧密结合，从而实现在学校机构内开展学徒培训；二是“行业高中”还可以提供在同一教学机构或机构团体内的高中后教育，方便职业高中的毕业生继续深造，有效地实现了在不同教育途径之间、不同层次教育之间的沟通与转换。授予“行业高中”标志，是提高职业教育质量和增强技术培训吸引力的一个重大举措，为职业高中、普通和技术高中添加“行业高中”的标志，促进了行业和学校之间的联系，实施了灵活教学方式，满足了学生的多样化需求。无疑，“行业高中”代表了质量，代表了“品质”。强化职业特色，“行业高中”标志授予制度，也代表了职业教育办学改革的趋势性主流。



结　论

法国致力于实现的“聚焦企业学校关系”的职业教育的改革举措，使得曾被称为世界三大职业教育模式之一的学校模式的代表国家——法国，开始了主动应对职业教育规律的实践转向的探索。从普通教育到职业教育，是青年人走向职业生涯的第一道“门槛”；从职业教育到劳动市场，是青年人走向职业生涯的第二道“门槛”。职业教育成功与否，就在于如何顺利实现这两个“门槛”的顺利跨越。法国职业教育改革的两大亮点体现在：在战略层面，即职业教育的国家政策层面，国民教育部致力于搭建与行业企业合作的公约或协议的框架，设立教育部国家文凭委员会和教育部企业合作处，是职业教育管理机构适应经济发展需要的改革趋势；而在战术层面，即职业教育的教育教学层面，国民教育部致力于制定与行业企业以及社团组织合作的措施，包括职业启蒙导向的职业初探课程——从普通教育向职业教育的过渡；职业实践导向的多学科项目教学——从储存知识向应用知识的跃迁；职业特色导向的行业高中标志——从学校模式向合作模式的跨越，则分别代表了职业指导应该从普通教育开始、人才培养应该从工学结合入手、办学模式应该从校企合作切入的职业教育发展与改革的世界性趋势。

第五节　从单一到综合：澳大利亚开发职业教育教师资格培训包——教师的复合能力

吴全全、姜大源



案例陈述

澳大利亚职业教育的主要形式为“技术与继续教育”（TAFE），其实施机构包括各州政府举办的技术与继续教育机构，或联邦政府主办、其前身为理工学院的大学里附设的技术与继续教育机构。对在这些机构中工作的教师，澳大利亚有着严格的任职资格和基本能力要求。

获得澳大利亚职业教育教师任职资格的最低要求，是具有与《澳大利亚资格框架》（AQF）“第四级证书”（Certificate IV）同级别的教师资格“培训与评估证书第四级证书”（Training and Assessment IV，TAA IV）。要符合并达到这一规定，在澳大利亚技术与继续教育机构工作的教师，几乎全部从有实践经验的专业技术人员中选聘，而不直接从大学毕业生中招聘。

技术与继续教育机构教师的聘用必须具备三个基本条件，而其后的正式任职以及任职后的发展，还必须经过相应基本程序的历练。

一是“硬”条件——入围条件：具有 5 年专业实践工作经历；接受过大学教育专业和相关专业的教育，持有教师资格证书；通过 4 级国家资格证书和工作场所的训练。

二是“软”条件——胜任条件：具备上述条件者，录用后还要先做兼职教师，一般经过 5 年以上的教学实践才能转为正式教师。

三是“动”条件——发展条件：正式教师还需要定期去企业进行专业行业实践，并成为相关专业协会的成员，参加专业协会的活动，接受新的专业知识、技能和信息。

显见，澳大利亚对职业教育教师任职资格的要求中，企业实践经验、职业资格证书、教师资格证书（教育学位），这三个要素缺一不可。其中，为取得“教育培训和评价四级证书”或“教育培训和评价专业”文凭（Diploma of Training and Assessment），或者“教育培训和评价四级证书”或“职业教育实践专业”文凭（Diploma of VET Practice），符合条件者还必须参加为此目的专门举办的培训包培训。

澳大利亚行业协会在技术与继续教育领域的运作，包括教师的聘任等诸方面，发挥着关键性的作用。2004 年 12 月，澳大利亚行业技能委员会开发了与这些资格证书对应的培训包，即新的教师资格培训包 TAA04，包括对应于四级（IV）的证书培训包（TAA40104）和文凭培训包（TAA50104）。这里，四级（IV）的“证书培训包”（TAA40104）是基本要求，而“文凭培训包”（TAA50104）是提高要求，旨在提升教师学历资格，获取文凭资格。其中，要想获得四级（IV）级证书，必须学习对应培训包——证书培训包（TAA40104）中的 14 个单元（含 12 个核心单元和 2 个可选单元），如表 2-2 所示。而要想获得文凭，必须学习对应培训包——文凭培训包（TAA50104）中的 12 个单元（含 5 个核心单元和 7 个可选单元），如表 2-3 所示。

四级“证书培训包”所规定的职业教育教师必须具备的能力结构，是复合型的（见表 2-2）。

表 2-2　四级“证书培训包”（TAA 40104）包含的能力单元[①]

（14 个单元=12 个核心单元和 2 个选修单元）

核心单元（Core Units）	
学习环境（Learning Environment）	
TAAENV401B	在职业教育与培训中有效地工作
TAAENV402B	培养和发扬内部学习文化
TAAENV403B	保证有一个健康和安全的学习环境
学习设计（Learning Design）	
TAADES401B	使用培训包满足学生的需求
TAADES402B	设计和开发学习课程
传授和促进（Delivery and Facilitation）	
TAADEL401B	计划和组织小组教学
TAADEL403B	促进个体学习
TAADEL404B	促进基于工作的学习
评估（Assessment）	
TAAASS401B	计划和组织评价
TAAASS402B	评估能力

① RTV Certificate IV in Training and Assessment Courses（TAA）.

续表

评估（Assessment）	
TAAASS403B	开发评价工具
TAAASS404B	参与评估确认
选修单元（Elective Units）（只需选取 2 个）	
传授和促进（Delivery and Facilitation）	
TAADEL301B	通过教学和示范工作技能进行培训
TAADEL402B	促进小组式学习
TAADEL405B	协调和促进远程学习
学习环境（Learning Environment）	
TAAENV404B	在工作中多出有创新的主意
培训咨询服务（Training Advisory Services）	
TAATAS401B	维护培训与评价机构的信息
语言、文化修养和数学能力（Language，Literacy & Numeracy）	
TAALLN401B	在学习和评估实践中提高语言、文化修养和数学能力
评估（Assessment）	
TAAASS301B	评估的作用（不是取得证书的一个选项）
引入的单元（Imported Units）	
BSBMKG406A	建立客户关系
BSBCMN404A	发展团队和个人
BSBCMN405A	分析和呈现研究信息
BSBCMN409A	促进产品和服务

四级“文凭培训包”所规定的职业教育教师必需具备的能力结构，也是复合型的（见表 2-3）。

表 2-3　四级“文凭培训包”（TAA 50104）包含的能力单元[①]

（12 个单元=5 个核心单元和 7 个可选单元）

必修单元
教学环境：参与专业发展与提高
教学设计：利用培训包资源设计专业人才培养方案
课堂教授：提供高级的学习支持
技能鉴定：组织和协调技能鉴定工作
管理和质量服务：组织并实施教学评估
选修单元
教学设计
1．设计并开发教学资源 2．设计网络教学资源 3．开发并评价网络教学资源 4．开发能力调研标准

① 张翔. 中澳两国职业教育师资队伍建设的比较研究. //见中国教育国际交流协会. 高职院校领导海外培训项目 2010 论文集. 北京：商务印书馆，2011：654.

续表

课堂教授
1．组织网络教学
2．组织项目教学
3．协调教学安排
培训咨询服务
1．组织培训需求分析
2．组织赢利性培训项目的投标
3．管理赢利性项目
4．组织学术讨论活动
管理和质量服务：在教学和技能鉴定中运用准确、科学、易懂的语言和梳理表达
从其他培训包中引入的能力单元
1．评估市场机会
2．建立网络虚拟社区
3．制订预算和经费开支计划
4．管理预算和经费开支
5．选聘并培训新员工
6．落实内部制度的执行
7．保证完整的业务工作记录
8．加强团队凝聚力
9．提高团队工作效率
10．为客户提供职业指导
11．分析并研究相关信息

此外，澳大利亚还从社会大量选聘专业技术人员接受师范教育而成为兼职职业教育师资。此举是为了解决职业教育师资的不足而采取的一项重要措施。兼职教师主要来源于专业技术人员，被选聘的专业技术人员在从教的同时，还要接受大学或高等教育学院为期1～2年的师范教育，最终获得教师职业资格。

2004年，澳大利亚所总结的职业教育教师工作的5大特征[①]，反映了澳大利亚职业教育教师必备的素质和能力。这5大特征是：一是关注学习者以及回应学习者；二是掌握技术知识并及时更新，增强学习者的信任度和提高其自信心；三是精于教学方法，实现从专业和技术专家向专业教育者的转变；四是坚信教育对自己和他人的价值，并能从给予别人生活带来的积极影响中感受快乐；五是拥有作为一名教师通过多种途径发展的动力，即通过正规培训、同事间学习、指导、个人反思和专业发展。

由此，这意味着，“技术与继续教育”机构的教师，不仅是知识的传授者、讲解者，而且还是指导者、咨询者。澳大利亚职业教育教师的资质范畴，显现出以下四个方面（见图2-9）。

① 专业理论知识。“技术与继续教育”机构的教师，85%以上都具有学士以上的学位[②]。来自教育专业或是非教育专业毕业生，应补充各自的缺项，故“双学位”最好。

② 专业实践技能。“技术与继续教育”机构的教师，一般都具有多年的企业工作背景，具有多年的现场实践经验和较强的工作能力，综合组织教学的能力都很高。

③ 教育理论知识。对教育学专业出身者，要强化与职业有关的教育理论与方法论知识的学习；而对非教育专业出身者，则补充相关职业教育理论知识。

① 张翔. 中澳两国职业教育师资队伍建设的比较研究.//见中国教育国际交流协会. 高职院校领导海外培训项目2010论文集. 北京：商务印书馆，2011：654.

② 姜大源.关于澳大利亚职业教育与培训体系的再认识. 中国职业技术教育，2007（1）.

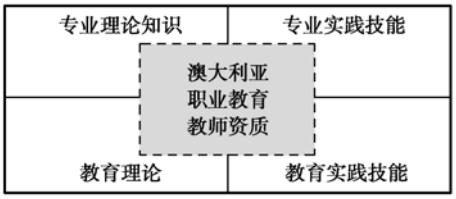


图 2-9　澳大利亚职业教育教师的资质范畴

④ 教育实践技能。具备综合运用演示法、参观法、讨论法、模拟法、实习实验法、案例法及现代化信息技术等教学技术，让学生边学边用，以用促学，学以致用。

在澳大利亚技术与继续教育机构任职的教师，不分理论课教师和实践课教师，都具有“理实一体化”实施技能与知识教学的本领。澳大利亚职业教育师资的四个能力结构，使得“技术与继续教育”机构的教师既可以胜任知识传授，也能够胜任指导实习，可谓名副其实的“理实一体化”教师[①]。



分析澳大利亚对职业教育教师任职资格的要求，其所突显的职业教育教师在“实践—理论”、“技能—知识”、“企业—学校”之间“迁徙”的四个能力结构，与世界其他国家尤其是德国的相关经验具有同样的思考。这表明，职业教育教师职业资格——其基本能力结构确定的指向，具有规律性的趋势。

职业教育及职业院校的生存与发展包括了三个组分：一是校企合作的办学模式，要关注现代企业与现代学校的融合；二是工学结合的人才培养模式，要关注工作规律与学习规律的融合；三是职业发展与教育发展的互动模式，要关注职业及职业成长规律与教育及教育认知规律的融合。职业教育及职业院校所具有的这种“融合”特征，决定着职业教育与职业院校教师的“融合”特征。由此，从澳大利亚以及德国，包括中国职业教育教师专业化的探索之中，可以归纳出在职业教育师资培养和培训中，应关注的职业教育教师职能及其能力结构的三个趋势性特征。

（一）职业教育教师内涵的双重结构特征（见图 2-10）[②]

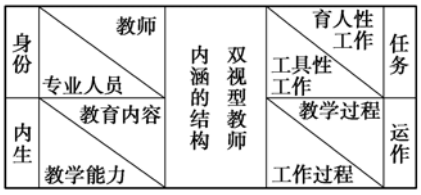


图 2-10　职业教育教师内涵的双重结构

一是基于形式结构的内涵——身份的双重属性。即一个是与教师专门化职业相关联的教师属性；另一个是与其所培养学生将要从事的专门职业相关联的专业人员属性。

二是基于实质结构的内涵——任务的双重属性。即教师的育人性工作，与专业人员的工具性工作，两种工作之间的结合，相互依存且相互推进，并融合统一于教师个体身上。

① 郝立宁.澳大利亚 TAFE 学院师资面面观. 中国职业技术教育，2008（1）：62～63.

② 吴全全. 职业教育“双师型”教师基本问题研究——基于跨界视域的诠释. 北京：清华大学出版社，2011：31.

三是基于机制结构的内涵——运作的双重属性。即教师要掌握作为育人活动的公益性的教育实施与掌握作为生产活动的功利性的工作实施。这就要求通过一个整体教育教学活动的设计，实现教学过程与工作过程两者的融合，并培养受教育者的可持续发展能力。

四是基于生长结构的内涵——内生的双重属性。即教师双重身份的属性与教师双重任务的属性，这两组要素是一个不断发展着的概念，包括教育内容的更新与教学能力的提升两方面，要在一个生生不息的环境中成长。

（二）职业教育教师能力结构的静态模型

职业教育教师职能的结构特征决定了职业教育教师能力结构的特性。

它也包括两个方面，一是具备传授职业性知识（如职业道德、职业技能和职业知识）和职业实践活动经历的能力；二是掌握和运用职业教育学、职业教育教学法以及专业教学论（如培养会计的理论和方法）和实施职业教育教学的能力。也就是说，要根据相关职业对劳动者在职业道德、职业技能和职业知识方面的要求，将其转化为教育内容和教学过程，使受教育者获得在职业工作岗位的就业本领以及在职业生涯终身发展的本领。

因此，职业教育教师能力的内涵，是由“专业理论、专业理论的职业实践、职业教育理论、职业教育理论的教育实践”四个要素构成的。

将这四个要素结合职业教育图的特点进一步细化，可以阐释为由“基于职业的专业理论”、“基于职业的专业理论的职业实践”、“基于职业的教育理论”、“基于职业的教育理论的教育实践”四个要素组成的一个结构模型（见图 2-11）。



图 2-11　职业教育教师能力结构的静态模型

但是，这一结构模型只是一种静态结构要素的建构，还只是一种“体系性”的建构。

从动态角度思考，要将专业理论知识的运用（专业理论知识的解构与重构的能力）、专业理论知识在职业实践中的运用（与专业相关的职业领域的相关技能）、职业教育专业教学论知识的运用（教学理论知识的迁移与处置的能力）、职业教育专业教学论在职业教育实践中的运用（与专业相关的职业领域的教学技能），与静态要素有机组合，才可胜任职业教育的教学任务。

（三）职业教育教师能力结构的动态模型

从职业教育教师职能的“融合”结构出发，职业教育教师更加需要将这些静态要素迁移至实际的职业教育的教育教学过程之中。因此，从动态角度的机制层面，即模型的运作层面思考，这四个要素将以“基于职业的专业理论知识的应用能力”，即“专业理论知识的解构与重构的能力”；“基于职业的专业理论知识在职业实践中的应用能力”，即“与专业相关的职业领域的专业技能”；“职业教育专业教学论知识的应用能力”，即“职业教育理论知识的迁移与处置的能力”；“职业教育专业教学论知识在教育实践中的应用能力”，即“与专业相关的职业领域的教学技能的操作形态”的四个运行要素的形态出现，从而实现由静态要素的完善习得到动态运行的自如掌控，形成四对静态—动态要素（见图 2-12）[①]。

① 吴全全. 职业教育“双师型”教师基本问题研究——基于跨界视域的诠释. 北京：清华大学出版社，2011：103.

结　论

澳大利亚严格实施的职业教育教师任职资格与能力要求，体现了职业院校教师的能力结构，其复杂程度及其专业化过程，要远大于普通教育或普通院校教师。这是因为，普通院校的教师，更多关注知识的传授，其能力结构是相对“单一”的：一是具备教授专业知识，如语文教师要具备语言文学及其相关知识（如文、史、哲）、机械原理教师要具备与机械结构及其相关力学的知识；二是掌握并运用相应的教育学、心理学和教学方法去传授与专业教育相关知识的能力。但是，职业院校的教师，还要关注知识的应用：一是培养学生职业性知识（如职业道德、职业技能和职业知识）在职业实践活动运用的能力；二是运用职业教育学、职业教育教学法以及专业教学论（如培养会计的理论和方法）实施职业教育教学的能力。这就是说，要根据相关职业对劳动者在职业道德、职业技能和职业知识方面的要求，将其转化为教育内容和教学过程，使受教育者获得在职业工作岗位的就业本领以及在职业生涯终身发展的本领。无疑，具备将专业理论解构与重构为行动导向的课程，从职业实践的需求出发传授与该专业相关的职业技能，将职教理论迁移与处置为行动导向的教学，从职教实践的特质出发掌握与该专业相关的教育技能，就使得职业教育教师的任职资格及能力结构，必须从单一走向综合。职业教育教师“资格—能力”走向复合结构的趋势，也正是近年来中国职业教育对“双师型”教师的内涵及其专业化积极探索的成果和努力追求的目标。

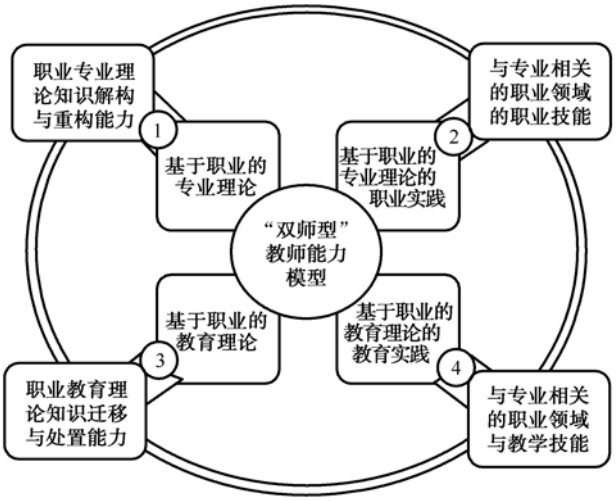


图 2-12　职业教育教师能力结构的动态模型

第六节　从双边到多边：埃塞俄比亚确立职业教育国际合作策略——合作的需求指向

卢双盈、姜大源

案例陈述

埃塞俄比亚（以下简称“埃塞”）国土面积广阔，现有人口近 8 千万人，是非洲第三人口大国。国家的历史可追溯到公元前 10 世纪，是世界上最古老的国家之一[①]。作为非洲近代史上仅有的两个未被

① 维基百科. 埃塞俄比亚历史. zh.wikipedia.org/wiki /衣索匹亚历史 2012-1-30.

殖民的国家之一，埃塞在非洲大陆具有特殊的政治地位。首都亚的斯亚贝巴是非洲联盟委员会、尼罗河谷地委员会、联合国非洲经济委员会等众多国际性或区域性组织的所在地。

但是，埃塞仍是一个农业经济占主导地位的国家，制造业局限在食品加工、酒品酿造和纺织服装等三大领域。由于缺乏强有力的国有和私营经济实体，埃塞俄比亚是世界上最贫困的发展中国家之一。失业和低就业是一个普遍的社会问题。2005 年该国劳动力人口（15～64 周岁）为 4 千万人，其中只有 50 多万人接受过或者正在接受教育和培训（IIZ / DVV，2006）[①]。一方面，年轻人失业率很高；另一方面，在经济领域，特别是高科技经济领域和亚的斯亚贝巴以外地区，职业人才严重匮乏。这表明，职业教育远远不能适应国家经济社会发展的需要。

进入 21 世纪，埃塞政治局势稳定，社会经济发展迅速，年增长率保持非洲国家前列，但由于起点较低，国民经济和人民生活水平整体还比较落后。为进一步推动经济发展和变革，2003 年 8 月《埃塞俄比亚工业发展战略规划》指出到 2015 年要消除极端贫困现象，并优先满足农业增长、扩大出口和强化劳动密集型的工业发展等需求，但国家缺乏一个有效的职业教育体系，缺乏具备高素质和高技能的职业人才为其经济发展承担重任。为此，2006 年政府实施《技术与职业教育和培训国家战略》，目标是培养能力强、积极性高、适应性强的创新型劳动力，通过推动需求导向和高质量的职业教育，为减贫和社会经济发展做出贡献。2011—2015 的国家教育和培训的战略发展要求，努力使埃塞俄比亚进入中等收入国家，职业教育要培养符合行业需求的人才，特别是制造业的各级劳动力。在这一背景下，与经济发展密切相关的职业教育受到空前的重视，并积极借鉴国际先进经验，已初步构建起国家职业教育体系和制度框架，为推进职业教育规范发展和内涵建设奠定良好的基础。

埃塞职业教育的发展与改革历程，一直伴随着国际援助和国际合作。作为一个发展中国家，埃塞认为，发展经济必须发展职业教育。近年来，埃塞积极学习和借鉴发达国家与经济成就显著的发展中国家发展职业教育的经验，不仅在设备、资金和专家等方面，而且在国家职业教育政策制定、职业标准制定与职业能力鉴定、教师培养、教学模式改革、质量评估等方面，都开展了多领域、多层次的合作。

从国家自身最迫切的需求出发，埃塞开展职业教育国际合作从“双边”合作开始，逐渐走向“多边”合作。其主要合作的国家及合作的类型如下（见图 2-13）。

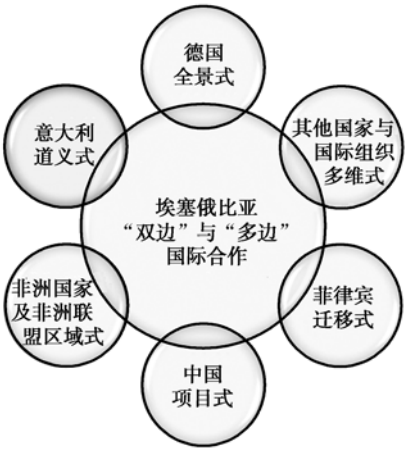


图 2-13　埃塞俄比亚职业教育的国际合作类型

① 参见卢双盈，屈宇清. 埃塞俄比亚职业技术教育与培训发展趋势的研究. 本课题子报告.2012 年 2 月.

（一）德国：全景式合作

与职业教育最发达的德国，开展合作最早，领域最广，投入最多。德国作为最大援助国，积极地参与制定职业教育发展的方针，对埃塞决策者影响最大。其主要合作领域为：

第一，资金援助方面。德国通过其对外援助组织“德国集团”（German Group），及实施机构——由德国发展银行（KFW）资助、原德国技术合作公司（GTZ；现改制为德国国际合作组织，GIZ）和埃塞教育部共同管理的“埃塞-德国发展能力建设项目”组织（Ethi-German Engineering Capacity Building Programm，ECBP），在《埃塞职业教育资助框架》内给予资金援助。

近年来，德国对埃塞的资金援助情况见表 2-4 所示。

表 2-4　德国近年来对埃塞俄比亚职业教育领域的援助情况[①]

数额（欧元 /比尔）	目　　的
德国技术合作公司（GTZ） 496 万（欧元）（约 56 638 000 比尔）	截止到 2008 年，通过 ECBP 为埃塞职业教育领域提供技术支持和合作
德国发展银行（KFW） 1400 万（欧元）（约 159 840 000 比尔）	截止到 2008 年，主要用于职教师资培训设施、能力中心建设和职教院校能力建设资助
德国成人教育协会国际合作研究所（IIZ /DVV） 150 万（欧元）（约 17 318 000 比尔）	2006—2010 年为期 5 年的计划，主要用于社区技能培训中心（Community Skills Training Centre）和职业培训中心的建立、能力建设和技术合作

2010 年，德国启动新一轮援助，提供 1300 万欧元帮助埃塞发展高等职业教育，建立 5 所以上的高等职业技术学院（polytechnic college）。

第二，是专家咨询方面。德国技术合作公司从 20 世纪 90 年代以来，向埃塞的正规职业教育项目（formal TVET program）提供援助，派出职业教育专家，广泛地参与到埃塞职业教育政策的制定、改革发展和新项目的设计之中，并开展针对埃塞职业教育管理人员、教师的短期培训。同时，还通过德国成人教育协会（IIZ / DVV）开展对埃塞非正规职业教育项目（informal TVET program）的支持，帮助职业院校为“社区技能培训中心”协调员开展能力培训，帮助妇女协会开展为贫困家庭提供谋生技能的培训。

第三，是教师培养方面。德国根据《埃塞俄比亚与德国职业教育合作计划》，于 2003 年开始就与埃塞合作，着手研究制定埃塞职业教育教师职业资格标准框架，并在调研基础上不断提供改革发展政策报告。2004 年 10 月，在联合国教科文组织《关于职业教育师资创新和卓越能力培养》的国际会议上，公布了《埃塞俄比亚职业教育教师资职业资格标准》。这一标准涉及教师职业资格评估的 9 个核心领域，包括：计划、执行和评估教学课程和授课过程；提供与职业相关的学习环境、学习资料和媒介；提供和进行评估；针对学习者的指导和就业指导；课程开发和评估；开发和进行学校——职业教育机构的管理；提升公共关系；参加研究项目和研究过程；自身的专业能力发展。

（二）中国：项目式合作

中国作为一个发展中国家，从 21 世纪初开始，积极开展对埃塞职业教育的援助，通过援助项目开展合作。其主要合作领域为：

第一，实施埃塞职业教育管理者和教师中国培训项目。根据中埃合作协议，安排埃塞职业教育行政官员、职业院校校长和教师到中国培训和学习，在埃塞教育界，特别是职教界产生较大影响。

第二，实施中国职业教育教师到埃塞职业院校工作项目。根据埃塞俄比亚的需要，2000—2010 年，中国援助埃塞的职业教育教师达到 300 余人，一部分进入教育部管辖的、侧重与第二产、三产类的职业院校；另一部分进入农业部管辖的农业职业技术院校。

① Jutta Franz. *Financing Framework for TVET in Ethiopia*（draft）. 2006. p34.

第三，实施援助埃塞俄比亚—中国职业技术学院建设项目。由中国政府援助近 1 亿元人民币，2003 年立项，2005 年开始建设，2007 年 10 月建成，2009 年开学。中国教育部委托天津职业技术师范大学负责学院后续教学及管理工作。2008 年 7 月至 2010 年 7 月，埃塞教育部聘用中国专家为首任院长，率领 12 名中国专家，在机械、电气、电子、汽车、纺织、服装、计算机 7 个专业招收新生 330 余名。作为埃塞第一所高职学院，是埃塞职业教育的最高学府，具有里程碑的意义。

（三）意大利：道义式合作

意大利与埃塞尽管有着一百多年侵略与反侵略较量的历史渊源，但埃塞受意大利的影响还是比较广泛的[①]。意大利与埃塞的职业教育合作带有一种特殊的感情色彩。由于历史原因，意大利注重与埃塞在教育、健康（艾滋病防疫）、能源、水资源、农村发展和食物安全、妇女儿童、私营产业部门、政府管理能力建设、文化合作及人道主义紧急援助等方面的合作。其中，为《埃塞国家教育发展计划》，投入资金 2850 万欧元[②]。

埃意双方在职业教育领域里的合作项目比较分散，例如，参与埃塞各州包括职业教育在内的教育现状的调查；投入约 15 万比尔，资助埃塞初级职业学校升格为中级技术学校；通过非政府组织向亚的斯亚贝巴地区和奥罗米亚州的职业学院提供 15950 比尔的资助；双方合作投资 2700 万比尔，建设德雷达瓦“埃塞—意大利职业技术与培训学院”，2009 年学院开学，所开设的建筑、营销、人力资源管理等专业首届招生 480 人；资助亚的斯亚贝巴“泰格巴瑞德职业技术学院”召开年会等。

（四）菲律宾：借鉴式合作

菲律宾与埃塞同为发展中国家，其职业教育所选择的发展道路与埃塞相似，加之官方语言同为英语的优势，以及专家聘用的成本相对较低的原因，加强与菲律宾的职业教育合作，受到埃塞教育部的高度重视。所以，菲律宾发展职业教育的一些经验和成果，能够比较容易地借鉴应用于埃塞。目前，有数以百计的菲律宾职业教育专家，活跃在埃塞职业教育的各个领域和各个地区，开展基于职业教育教师职业资格标准的鉴定、实施、推广以及职业教育的课程开发等工作。

（五）非洲地区和非洲联盟：区域式合作

非洲国家和非洲联盟积极促进非洲一体化进程，这是非洲应对全球化挑战、推动非洲经济发展的战略选择。发展职业教育是推动非洲经济发展的必由之路。埃塞在非盟职业教育的合作中扮演重要角色。2007 年，在首都亚的斯亚贝巴召开了非盟部长级会议，通过《非洲职业技术教育和培训振兴战略》。在这“一战”略框架下，埃塞通过与非洲国家的合作，吸收了许多经验。例如，对经济不发达的非洲来说，经费不足是一个大问题。埃塞借鉴了次撒哈拉地区（sub-Saharan）非洲国家的做法，特别是博茨瓦纳的“培训和生产相结合的模式”，制定了职业院校创收政策，通过加工生产、维修服务、技能鉴定、订单式培训和设备出租等，获得较为稳定性的创收，以补充办学经费的不足，这成为贫困国家解决职业教育经费不足问题的一种方式。

（六）其他国家和国际组织：多维式合作

世界各个国家和国际组织，都有自己的优势，埃塞注意结合它们各自的特点，开展职业教育的国际合作。例如，对于资金缺口，埃塞通过国际合作争取对职业教育的捐赠，来自德国、意大利、日本国际协力事业团（JICA）、联合国教科文组织（UNESCO）和世界银行等五个的援助资金约占职业教育

① 和一般非洲国家不同，埃塞俄比亚在第二次世界大战被意大利入侵（1936—1941）之前，一直维持其古老的君主和制度，并未有受到殖民主义浪潮的吞噬. 参见百度百科.埃塞俄比亚. baike.baidu.com/view/11274.htm. 2012.02.16.

② News from the Italian Development Cooperation in Ethiopia. November 2007，issue 4.

总支出的 33.5%。又如，采取灵活方式，印度职业教育教师以个人受聘专家的形式，韩国以组织职业教育教师培训的形式，联合国教科文组织（UNESCO）以派遣职业教育专家和参加课程开发的形式，爱尔兰以资金资助的形式，与埃塞开展职业教育合作。



分析埃塞俄比亚通过职业教育的国际合作，以国家经济发展的人才需求为基点，以职业教育发展的紧迫任务为原点，进而确定职业教育国际合作的重点，这一做法令人印象深刻。从中可以发现在职业教育的国际合作中，埃塞理性的而非盲目的思考，折射出职业教育国际合作的三种趋势，极富参考价值（见图 2-14）。

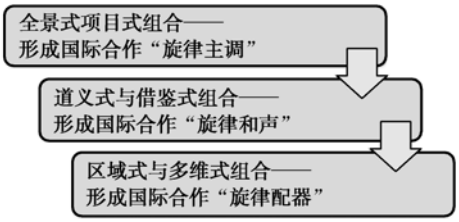


图 2-14　埃塞俄比亚职业教育国际合作的三种趋势

（一）采取全景式与项目式的组合，构成国际合作“旋律的主调”

埃塞与德国的合作，重在先进的职业教育思想理念的吸收，着力于职业教育的制度构建和政策制定，从顶层设计上快速实现与国际发展接轨。近年来，埃塞实施的一系列职业教育国家形式的战略性举措，都包含着德国专家的智慧和努力。

埃塞与中国的合作，重在厚实的职业教育从业人员的造就，着力于职业教育的学校办学和教师培养，从基础夯实上迅速实现与国际发展同步。近年来，埃塞实施的一系列职业教育院校与教师建设的模式，都包含着中国专家的心血和汗水。

基于全景式与项目式的职业教育国际合作，有利于形成国际合作“旋律的主调”，对国家职业教育体制机制的建设，具有方向性、示范性效应，有着长远性、根本性的意义。

（二）采取道义式与迁移式的组合，构成国际合作的“旋律的和声”

埃塞与意大利的合作，由于历史的原因，重在通过职业教育合作，可能化解历史的不和。世界上许多国家因为历史的渊源而存在着挥之不去的联系，是促成合作的重要资源。职业教育合作旨在造就人民的福祉，这种合作可视为共同面向未来的感情投资。

埃塞与菲律宾的合作，由于国情的相似，重在通过职业教育合作，可能获得类似的成功。世界上许多国家因为国情的相似而存在着似曾相识的特点，是促成合作的积极要素。职业教育合作旨在形成两国的共识，这种合作可视为共同面对现实的改革实践。

基于道义式与借鉴式的职业教育国际合作，有利于形成国际合作“旋律的和声”，对国家职业教育政策措施的落实，具有人道性、操作性效应，有着针对性、现实性的意义。

（三）采取区域性和多维性的组合，构成国际合作“旋律的配器”

埃塞与非洲国家及非洲同盟的合作，重在关注职业教育发展的区域性，从非洲地区现实经济状况的特殊性出发，力求通过职业教育合作，形成一股合力，构建一种氛围，以探索一条符合非洲一体化的发展职业教育的路径。

埃塞与其他国家和国际组织的合作，重在关注职业教育发展的节点性，从本国发展现实存在困境的多样性出发，力图通过职业教育合作，强化一种意识，达到一个目标，以寻求一条争取多形式合作的发展职业教育的道路。

基于区域式与多维式的职业教育国际合作，有利于形成国际合作“旋律的配器”，对国家职业教育特殊问题的解决具有实践性、化解性效应，有着合理性、灵活性的意义。



结　论

伴随新世纪经济全球化的进展，产业结构的调整与经济增长方式的转变，迫使全球范围内国家与国家、地区与地区之间的经济合作，已成必然趋势。由此，世界各国的经济和社会发展已无法“独善其身”。作为经济发展的助推器，职业教育在各国如火如荼的经济改革进程之中，也顺应形势，各国相互之间开展国际合作，也已蔚然成风。但是，鉴于各国和各地区社会经济发展的巨大落差，也由于各国和各地区教育传统形态的巨大不同，如何走出一条满足本国需要且卓有成效的国际合作之路呢？回溯埃塞俄比亚近年来职业教育国际合作从“双边”走向“多边”的历程，可以在战略层面和战术层面梳理出三条规律性的趋势（见图 2-15）。这就是：职业教育的国际合作，从基于资金、设备、人员的援助性“硬合作”，走向基于思想、理念、方法的迁移性“软合作”；从基于解决个性化问题的即时性合作，走向基于解决全局性问题的长远性合作；从基于“倾听者”角色的被动式合作，走向基于“行动者”角色的主动式合作。一句话，这就是埃塞俄比亚职业教育需求导向的国际合作带给我们的深刻启示。

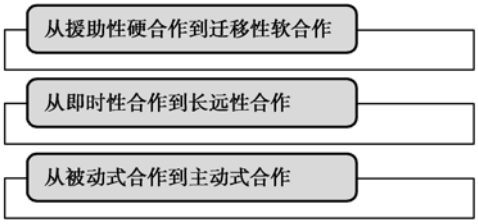


图 2-15　埃塞俄比亚职业教育国际合作的启示

第七节　从多样到一体：欧洲联盟建构“欧洲职业教育区”——体系的求同存异

赵昕、姜大源



案例陈述

欧洲联盟（European Union，以下简称“欧盟”），现有 27 个成员国，总人口 4.8 亿人，是一个集政治实体与经济实体于一身、在世界上具有重要影响的区域一体化组织。

以其前身欧洲共同体为基础的欧洲联盟成立于 1993 年。那年 11 月 1 日，旨在建立欧洲经济货币联盟和欧洲政治联盟的《欧洲联盟条约》——《马斯特里赫特条约》（以下简称《马约》）生效，力图“通过建立无内部边界的空间，加强经济、社会的协调发展和建立最终实行统一货币的经济货币联盟，促进成员国经济和社会的均衡发展”[①]。《马约》的生效意味着欧盟的正式成立，欧盟开始从经济联盟

① 参见赵昕. 21 世纪初欧盟 VET 政策研究. 2008 届研究生硕士学位论文[D]. 上海：华东师范大学，2008.

走向政治与社会联盟，也使得教育作为欧盟责任的合法领域正式得以确认。教育成为欧盟的责任领域之一，开创了欧盟教育政策发展的新纪元[①]。

进入 21 世纪以来，伴随经济全球化进程的加速，世界各国相互交往的时间与空间被压缩至以往难以想象的紧密程度。欧盟成员国之间的交往，业已从开始时的劳动力、资本和货物的流动，逐渐延伸至农业、工业和服务业，扩展到就业、教育与文化领域。这里，流动或称“迁徙”，成为欧盟一体化政策领域中的关键议题。欧盟或欧洲范围内的自由迁徙，成为每个欧洲公民的基本权利和要求，也是欧盟制定一体化政策目标的焦点，是欧洲发展战略的重要任务之一。这里，迁徙既涉及物理的又涉及精神的范畴。物理层面的迁徙表现为：工作的流动意味着工作地点的变换；学习的流动意味着学习地点的变动；生活的流动意味着居住地的搬迁，要适应另一个城市、地区或国家的新环境。精神层面的迁徙表现为：从就业到失业的职业状态改变，从接受教育过渡到参加工作的生活状态变化，或反之。而物理与精神两个层面兼有的迁徙则表现为：国家内部或跨越国界的流动，企业内部或跨越企业的流动。

职业教育领域中的迁徙，是人员自由迁徙的不可分割的一部分，是欧盟在职业教育领域里制定各项政策与行动的主要目标之一——一个真正的欧洲终身学习区的创建，有助于促进就业、减少贫困，有助于一个欧洲公民身份的构建。这使得欧盟的欧洲色彩越来越浓，由此推动了基于欧洲维度的教育，特别是对经济发展至关重要的职业教育（包括培训）的改革。

欧盟许多成员国早就有重视职业教育的传统，而现代职业教育也诞生于欧洲。2000 年签订的欧盟《里斯本战略》，是欧盟职业教育发展的一个重要转折点，它确立了欧盟面 21 世纪的职业教育新目标。2000 —2007 年间，欧盟制定了一系列职业教育政策，发布了《哥本哈根宣言》、《马斯特里赫特公报》、《赫尔辛基公报》及其一系列的决定、决议和建议书，致力于增强欧洲在职业教育领域的合作，以提高劳动者的职业能力，提升欧洲地区的整体竞争力和社会凝聚力。2002 年 3 月，在巴塞罗那召开的欧盟首脑会议进一步指出：教育是欧盟社会模式的基石之一，其目标是到 2010 年，欧盟教育应当成为教育的“世界质量的参照系”。特别是 2007 年 4 月，由欧盟时任轮值主席国——德国与欧洲职业教育发展中心（CEDEFOP）共同主持了在希腊召开的“萨洛尼卡会议”，正式提出“建构欧洲职业教育区”的宏伟目标（见图 2-16）[②]。

“欧洲职业教育区”的设想，是诞生于欧盟的“欧洲一体化”进程中的职业教育“一体化”的蓝图。建构欧洲范畴的“职业教育区”，不可或缺的是体系建设，它由以下三个基本制度组成（见图 2-17）。

（一）欧洲资格框架

《欧洲资格框架》（European Qualification Framework，EQF），是在欧洲议会 2007 年 10 月发布的《关于欧洲议会与欧盟委员会建议建立欧洲终身学习资格框架》的法律决议基础上制定的，在全欧洲范围内进行试验和检测之后，定于 2009 年全面实施。

《欧洲资格框架》，是欧盟开发的一种以一定的学习成果（包括知识、技能和能力）为共同的资格参照标准并设置相应等级的资格框架。它是一个“元框架”，即欧洲各国开发各自《国家资格框架》（National Qualification System，NQS）的作为依据的“框架”，其主要功能是作为转换平台，便于对不同国家资格证书进行评估与比较[①]。

① 欧阳光华.一体与多元——欧盟教育政策述评[J]. 比较教育研究，2005（1）：11-15.

② 资料来源：根据 Cededfop. Zooming in on 2010：*Reassessing vocational education and training*. Luxembourg：Office for Official Publications of the European Communities，2007 及 Cedefop. *Agora Thessaloniki-conference Conclusions*：*Building a European VET area* 整理.

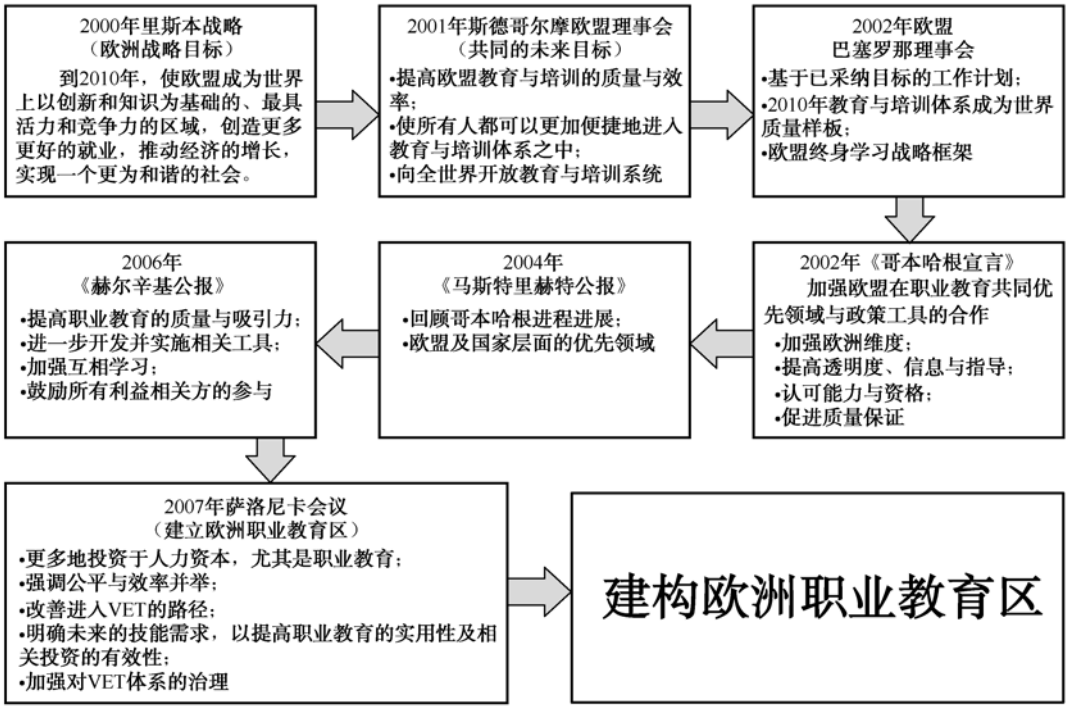


图 2-16 “建构欧洲职业教育区”的宏伟目标图

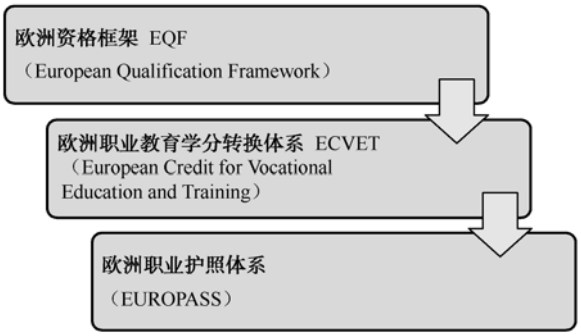


图 2-17 支撑“欧洲职业教育区划”的三个基本制度

《欧洲资格框架》通过制定质量保障原则、运用学分转换和累积系统等方式，建立起国家间、行业部门间的资格证书领域方面的互信与合作，提高资格证书的透明度、加强对学习结果的转换与认可[①]。它引入了 8 个欧洲参照标准（即设置了 8 个等级），每个参照标准都是以能力与学习成果为基础，涵盖了从义务教育到最高的学术教育（博士学位），以及通过职业教育获得的各种资格证书。相应于每个等级的证书，在原则上都能够予以转换，这就既满足了不同层次、不同水平人员对资格认证的需求；又可作为促进终身学习的工具，人人都可通过普通教育、职业教育与成人教育，以及高等教育等多样化的教育与生涯路径，来实现接受教育的需要。

① 严璇. 欧盟职业资格证书一体化发展研究[D]. 上海：华东师范大学，2007.

（二）欧洲职业教育学分转换体系

《欧洲职业教育学分转换体系》（European Credit for Vocational Education and Training，ECVET），是在 2008 年 4 月《欧洲议会和部长理事会关于推荐建立欧洲职业教育和培训学分体系的建议书》的基础上建立的。该系统允许欧洲公民在不同国家接受职业教育，通过职业教育获得的知识和技能可得到欧盟各国的正式承认[①]。

《欧洲职业教育学分转换体系》是对欧洲资格框架的支撑和完善，其核心原则是：其一，用知识、技能和能力等术语来表述学习成果；其二，基于资格证书的组合；其三，承认非正式与非正规学习成果；其四，应对终身学习的需求，并适用于所有学习情境；其五，促进人员的流动。这样，在欧盟，职业教育的任何培训和资格证书体系都可以采用这一体系，在《欧洲资格框架》规定的共同参考等级的基础上进行转换。

《欧洲职业教育学分转换体系》旨在提高职业教育学历资格证书的透明度、可比性和可携性，支持欧洲公民流动，使他们根据自己的需要决定接受正规或非正规职业教育的时间或地点。这一转换体系成为促进在欧洲职业教育领域，对个人的学习成果进行转换、累积和互认的一种工具；它也是一种以学习成果来描述资格的方法，即在一定参数的基础上，该系统为一定的学习量（学习工作量、学习成果和学习期限）给出相应的学分，从而对每种资格进行描述，使其量化，以学分的形式进行转换与累积。

（三）欧洲职业护照体系

《欧洲通行证》（EUROPASS），或称职业教育的《欧洲护照》，是在 2004 年 12 月 15 日欧洲议会与欧盟理事会发布的《关于建立共同体单一框架以提高资格与能力透明度的决定》的基础上，开发出的以提高资格与能力的透明度的一种工具，或一套“护照”—— 一套“通行证”，为欧洲公民在欧洲范围内学习和工作敞开的大门，帮助他们在求职与求学时能够有效地展示资格与能力。

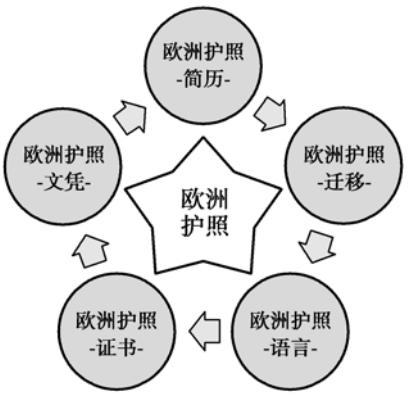


图 2-18 “欧洲护照”的五大功能

《欧洲护照》内含适用于个人迁徙的透明性工具——5 种功能（见图 2-18）。

其一，《欧洲护照—简历》（Europass-CV），或称“欧洲通行简历”。它以原“共同欧洲简历格式（European CV）”为基础设计，或者说是其改进版，是《欧洲护照》体系的基础。它是一份个人文件，用于展示有关公民个人能力与资格的各种基本信息，如个人基本信息、语言能力、工作经验、教育与培训经历；个人所具有的其他能力，如技术、组织、艺术和社会技能等。目前提供 25 种语言，公民可在网上下载并填写。

其二，《欧洲护照—迁徙》（Europass Mobility），或称“欧洲流动性文件”。它是一份个人文件，使用一种统一的欧洲版式，记录持有者在他国（通常是其他欧洲国家）的学习经历及其所获得的技能。由欧洲各国的《国家（欧洲护照）中心》负责，交由负责交流计划的国内与国外接待机构填写。

其三，《欧洲护照—语言》（Europass Language Portfolio），或称“语言能力档案”。它由欧洲理事会开发，记录持有人的语言学习经历及其语言、文化经历与能力，包括一份语言护照（持有者可定期进行更新）、一份详尽的语言记录（记录持有人每种语言的程度）和一份档案（记录持有人相关工作状况已表明其语言能力），可由公民在网上下载并填写。

① 陈衍，李玉静. 当代欧盟职业教育发展战略与趋势. 本课题子课题报告.长春. 2011 年 12 月.

其四，《欧洲护照—证书》（Europass Certificate Supplement），或称“证书补充文件”。它是职业教育培训证书附录文件，但是它不能取代原始的证书。其目的是便于第三方，尤其是另一国的人员，清楚地了解该证书的持有人已获得的相应的能力，它由持有人所在的国家权威机构核发给个人，反映其所获得的职业教育培训证书信息，描述其具有的资格与能力。

其五，《欧洲护照—文凭》（Europass-Diploma Supplement），或称“文凭补充文件”。它是高等教育文凭的附录文件，反映高等教育文凭的相关信息，如学习的期限、证书以及学分等，记录持有人所获取的知识和能力。它既不能代替原始的文凭证书，也不是一个与之互认的体系。它由欧委会、理事会和联合国教科文组织共同开发，由持有人所在国的高等教育权威机构核发。

《欧洲护照—简历》和《欧洲护照—语言》由公民在网站上自行下载并填写，其他三个文件（《欧洲护照—迁徙》、《欧洲护照—证书》和《欧洲护照—文凭》则由相关授权机构填写核发给个人。《欧洲护照》行文简捷，使用通用术语，避免内容的冗长和繁杂。在国内使用时，“文凭补充文件”可以用本国语言书写；在国际交流时，要有英文版文件。欧盟提倡使用更多的语言，并要求在语言表达上，不能带有任何价值判断的成分，或进行内容等值的表述，以防止语言转换过程中的信息缺失和失实。



分析欧盟在欧洲一体化政策指导下的职业教育一体化政策的改革，以建立“欧洲职业教育区”为目标而建立的三个制度性体系，涉及 27 个经济水平与社会发展不平衡，宗教信仰与政治制度差异大的欧洲国家，其中许多国家早已建构了符合本国国情的相当完备的教育政策体系。“这些教育政策体系之间既有共通之处，同时又各具特色”[①]。因此，欧盟在执行联盟层面的教育政策时，“必须确立一些基本原则，以便与各成员国的教育政策达成协调”[②]。

显然，这些原则的确立必须考虑各成员国在实施欧盟层面职业教育政策的障碍，这主要体现为各国决策时可能出现的三种限制：

其一，问题差异性导致的限制。成员国面临的职业教育存在很大的差异性，很难用统一的规定去解决。虽然多数成员国都面临着职业教育参与率低、劳动力整体素质有待提高以适应经济社会发展的需求等问题的困扰，但究其原因却各有不同。有些国家是因为青年人辍学率高，有的国家是因为老年人参与率低，还有的国家是教育与培训体系本身的质量有待于提高等。显然，欧盟不可能通过立法或统一的政策来解决各种不同背景下所面临的问题。

其二，决策复杂性导致的限制。在制定与改革职业教育政策的过程中，需要协调地方、区域和国家机构之间的关系，考虑各种利益集团的权益，即使是成员国政府都很难应付这种复杂的局面。由于资源有限、与地方层面相距遥远，欧盟根本没有能力替代成员国政府组织具体的实施过程。因此，欧盟要实现职业教育政策目标，就必须建立开放的协调机制。

其三，改革广泛性导致的限制。职业教育政策与成员国的政治、经济及就业政策有着直接的联系，牵涉到诸多的政策领域；职业教育政策的改革不可能单方面进行，它既要适应社会、经济与就业战略的要求，同时又会对社会、经济的发展起到巨大的推动的作用。而这种全面的调整只有成员国政府才能承担起来，欧盟至多是在原则上提出倡导而已。

由此，欧盟成员国是按照所谓“开放式协作”（the open method of coordination，OMC）来执行上述三个制度的。所谓“开放性协作”是欧盟在就业战略中确立起来的一种执行共同体社会政策的方式。2003 年，欧洲理事会提出要在各成员国教育政策之间建立“开放式协作”，从而为欧盟在教育领域建立

①② 欧阳光华.一体与多元——欧盟教育政策述评[J]. 比较教育研究，2005（01）：11-15.

连贯一致的政策建立了新的运作机制。它通过制定共同标准、提交进展报告、实施水平评估，从而为欧盟提供了一种整合成员国改革实践的机制[①]。“开放式协作”可以解读为两个基本原则：辅助性原则和协调性原则。

一是辅助性原则（Subsidiarity）是指在此原则之下，也就是应尽可能地由较低层面的组织与机构进行教育决策，并不断根据国家、区域和地方层面的可能性来检验欧盟层面的教育行动是否正当。除非欧盟层面的行动比成员国、地区和地方层面的行动更有效，否则欧盟机构不被允许采取任何行动[②]。

二是协调性原则（Coordination）是指在此原则之下，承认各成员国之间教育政策的差异，且不干涉其现行的教育政策，而只是建立一种协调机制，使得各成员国在相关政策发生摩擦时，通过谈判促成协调。这种协调一般不是以欧盟的“共同政策”来取代成员国原有的教育政策，谋求各成员国教育政策的“一致化”[③]。

这两个原则就为在全球化背景下，对所有参加区域性国际组织或全球性国际组织的国家，在遵循相关国际组织制定的“跨越国界”教育政策时，提供了一种趋势性的处理方式。而欧盟这一跨国家形态的紧密型、集团化的区域国际组织，在制定和实施致力于实现“欧洲职业教育区划”的“跨界”的职业教育制度时，所出现的与各国的主权、基准和的三大冲突，也反映了当今全球性国际组织的成员国在执行相关组织决策时同样的境遇（见图 2-19）。

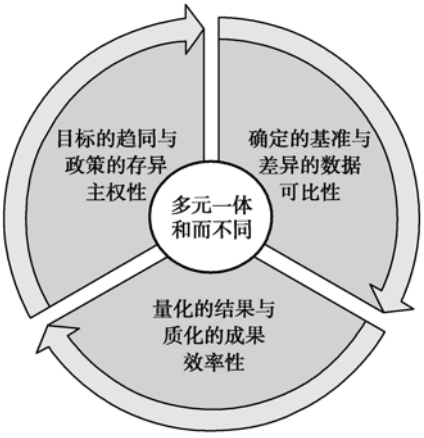


图 2-19 “多元一体，和而不同”的趋势

（1）目标的趋同与政策的存异——主权性。它涉及“主权与让渡”问题。欧盟职业教育政策的趋同是目标的趋同，而不是政策本身的趋同。但即使如此，成员国层面上对主权问题向来是非常敏感的。职业教育在欧洲一直是一个备受争议的领域，不仅是由于其在国家形象方面的象征性价值，也缘于公众对于“共同政策”的抵制。大多数欧洲公民认为职业教育政策的决定权应归于各个成员国，其中心问题就是主权的让渡问题。欧盟一方面推出职业教育领域的政策措施；但另一方面又在有关文件中（如一些重要的条约）反复重申职业教育政策的制定权归属于各成国。

（2）确定的基准与差异的数据——可比性。它涉及“基准与数据”问题。虽然目前欧洲统计中心（Eurostat）已能够提供关于成员国职业教育体系比较系统的统计数据，但由于成员国对某些具体的制度、模式或概念的理解与做法有所差别，因而很多时候这些数据的准确性与可比性不能完全得以保证。此

① 田德文. 欧盟社会政策与欧洲一体化[M]. 北京：社会科学文献出版社，2005：22-23.

② 李晓强.超国家层面的欧盟教育政策：回顾与展望[J]. 全球教育展望，2006（8）：11.

③ 欧阳光华.一体与多元——欧盟教育政策述评[J]. 比较教育研究，2005（01）：11-15.

外，指标与基准“由谁来确定”、“依据什么来确定”都是比较棘手的问题。这种状况使得确立共同目标的指数成了一项非常困难的工作。因此，近年来欧盟呼吁无论从欧盟还是成员国层面，应不断改进并完善相关数据的统计，以便为“开放式协作”的有效实施提供基础。

（3）量化的结果与质化的成果——效率性。它涉及“量化与质化”问题。欧盟实施“开放式协作”的核心是要建立可以量化、可以比较的指数体系。但在很多情况下，数字并不能说明一切问题。如欧盟在教育与培训领域设立了五项在未来十年内所应达成的基准目标，包括青年人完成高中阶段教育的比率、成年人参与终身学习的比率等。但是这些学校教育和继续教育与培训的质量如何、效率如何、学习与培训成果如何等问题，并不是单单依靠这些数据所能体现出来的。因此，以指标与基准目标为基础的量化体系在诸如成果之类的“质性”问题面前就几乎没有什么作用了。



结　论

欧盟职业教育政策所谋求的不是政策上的完全一致或相同，而是一种“多元一体”，即欧盟职业教育政策有着共同的目标和多元化的模式。“多元一体”是尊重历史、尊重民族国家主权、尊重现实、尊重人类文明发展总趋势和发展目标辩证统一关系的体现。“多元一体”意味着以各成员国多元化的职业教育体系为基础，以一体化的欧洲职业教育体系为目标；但一体化不是一元化，多元化不等于分裂化。一体化与多元化并存，体现了“和而不同”；从个性中突出共性，在共性中又有个性，正是由于这种“多元一体”，使欧盟各国在职业教育政策领域可以相互学习、相互借鉴、共同发展。在这个过程中，各成员国不断地彼此敞开、互相接纳而形成一个“整体”，特别是相互间的联系程度也会越来越紧密，以至于出于共同的整体利益需求，它们之间的不同都会渐渐地被他们自己和外部世界所化解。

显然，这与中国传统文化的“和而不同”思想不谋而合。所谓“和而不同”，在文化上表现为文化宽容和文化共享。正如费孝通先生所指出的那样，人类“应当探讨文化的自我认识、相互理解、相互宽容和世界多元文化之间的共生理念以及达到‘天下大同’的途径。这也是中国传统的经验里所一直强调的‘和而不同’思想的反映”[①]。

不久前，联合国教科文组织颁布了新修订的《国际教育标准分类法》（ISCED2011）[②]。作为联合国教科文组织成员的各国，在比照与贯彻这一“跨国界”的分类标准时，也应遵循“多元一体，和而不同”的原则。这是各成员国在执行国际组织框架内的“跨国界”决策之时的应有之义。由此，从多元到一体，于求同中存异，于和中有不同，这将是各国在国际组织框架内进行合作的基本趋势。

第八节　从赋魅到祛魅：经合组织推动职业教育《为工作而学习》——学习的本真回归

吴全全、宫雪、姜大源



案例陈述

成立于1961年、总部设在巴黎、现有34个成员国的《经济合作与发展组织》（OECD，以下简称“经合组织”），其宗旨是帮助成员国政府实现可持续性的经济增长和就业，提高生活水准，保持金融稳定，为世界经济发展做贡献。由于经合组织成员国提供了全球近60%的商品和服务，所以也被称为“富人俱乐部”。但是，近年来，一方面，参加经合组织的国家或地区在增加，例如，以国际组

① 费孝通. 人民日报海外版.2000年7月27日第四版.

② 联合国教科文组织. 《国际教育标准分类法》（ISCED2011）. 巴黎，2011年9月5日.

织身份参与的欧盟27国，以及巴西、中国、印度、印度尼西亚、南非5个伙伴会员国，作为申请国的俄罗斯，和以观察员身份参与各委员会工作的中国香港、新加坡、中国台北等；另一方面，经合组织还与世界上70多个国家进行技术、观点和经验的交流。这就为各国政府提供了一个探讨、发展和完善经济及社会政策的场所。借助这个平台，经合组织通过对各成员国相关经济、社会政策的分析、思考、讨论和研究，提出建议，帮助各国政府制定相应对策，促使成员国政府之间达成合作协议，并在其国内或国际场合实施。因而，在当今这样一个日益全球化的世界，经合组织遂成为一个国家与国家间的实践系统[①]，所以，它又被称为世界经济发展的“智囊团”，一个“非学术性的大学”。

进入21世纪，这个以推动经济发展为宗旨的国际组织，更多地关注了全球化背景下世界各国的经济、社会和环境所面临的挑战，并把注意力越来越多地投向教育，特别是与经济发展最为紧密的职业教育，将其视为经合组织优先考虑的领域。经合组织认为，一支技能水平优良的劳动力队伍，是经济繁荣和增长的主要支持要素。尽管各层次的普通教育的规模扩张可以带来通识技能水平的提升，但是，国家更需要专门的职业技能，尤其是在发展迅速的高新技术产业领域。为此，经合组织对各成员国的职业教育和培训（VET）体系（“职业教育与培训”以下简称“职业教育”）进行深入调查，以确认其能否培养经济、社会发展所需要的并能适应迅速变化的技能人才。2007年，经合组织决定，在15个成员国开展《为工作而学习》的职业教育政策研究项目，其时间跨度自2007年到2010年，为期4年。项目研究的内容包括政策创新和国别比较两个方面。研究的目的是为成员国职业教育更好地适应劳动市场的需求，提出一整套选项和建议。2009年3月，经合组织在瑞士国家职业教育研究所（SFIVET）召开了以《为工作而学习》为主题的“职业教育与培训各国专家组第4次会议”，来自澳大利亚、奥地利、比利时、捷克、丹麦、芬兰、法国、德国、匈牙利、爱尔兰、韩国、墨西哥、荷兰、挪威、瑞典、瑞士、英国、中国18个国家，以及经合组织的工商业咨询委员会（BIAC）、工会咨询委员会（TUAC）等共43位代表参加了此次会议。这次会议的任务是在《为工作而学习》的框架下，交流项目进展情况，完成职业教育体制改革方面的总报告，审查职业教育国别政策比较方面的评价报告，并确定2009年至2010年项目第2阶段的研究计划。

这次会议之后，项目专家对澳大利亚、奥地利、比利时、捷克、德国、匈牙利、爱尔兰、韩国、墨西哥、挪威、瑞典、瑞士、英国（英格兰和威尔士）和美国（南卡罗来州和得克萨斯州）等国2007年至2010年间的职业教育国家政策，以及智利和中国的职业教育，进行了深入研究。2011年，经合组织发布上述16个国家的职业教育国别报告，并出版了《为了工作而学习：经合组织职业教育评论》[②]（*OECD Reviews of Vocational Education and Training-Learning for Jobs*，以下简称“评论”）一书。

《评论》对参加研究项目的上述国家的职业教育体系进行了综述和比较，特别对职业指导与职业教育的关系、2008年经济危机期间职业教育的成本与收益等进行了深入的分析和评估。参加研究项目的专家，在考察相关国家的学校、学院、企业和其他机构的基础上，向所有经合组织成员国提供了有关的职业教育政策信息以及对被评论国家职业教育发展的具体政策建议。

《评论》强调指出，经合组织成员国要清醒地认识，面对21世界的挑战，职业教育对促进就业、发展经济，发挥着不可替代的作用。提高职业教育质量，培养经济繁荣所需人才，必须在学习和工作之间架设桥梁，其目的在于是把面向年轻人的职业教育与经济发展的需要更加紧密地联系起来。在这里，架桥有6方面的含义：一是意味着职业教育的目标要以可迁移的技能为基础，满足职业生涯的流动和发展的需要；二是意味着职业教育的内容选择要反映迅速变化的企业需求、学生兴趣以

① 百科名片. 经合组织. baike.baidu.com/view/61178.htm. 2011.7.5.

② www.oecd.org / home /0，2987，en_2649_201185 ... 2012.2.16

及现行课程的惯性；三是意味着职业教育的教师及企业培训师都要不断更新产业经验，提升职业能力和教学能力；四是意味着职业教育的教学要充分利用工作岗位这一高质量的学习环境，培养学生技能水平；五是意味着职业教育的效果需要统计数据支撑，以表明就业导向的成果与学习领域间的关系；六是意味着职业教育的评价要建立普遍认可且一致性的质量评估和资格框架，以提高透明度。总之，要在政府、企业与行会之间开展高效率的合作。“学习与工作之桥”有利于确保学习世界与工作世界在各层次各领域建立起紧密联系。为此，经合组织启动了《为工作而学习》项目：着力于架设学习与工作之桥。

如何架桥？在《评论》中，经合组织向成员国提出关于架设职业教育“学习——工作之桥”的六条政策和措施建议（见图 2-20）。

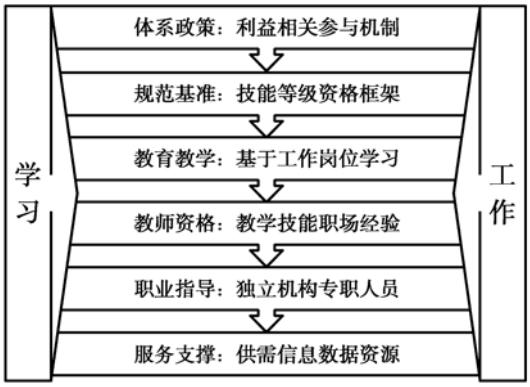


图 2-20　架设“为工作而学习”之桥的六条政策与措施建议

（一）在体系政策层面，职业教育需要建立推动企业、行会、学生以及国家等关键利益相关者参与的运行机制。

职业教育体系不是游离于社会而孤立存在的，其有效性仰赖于它与劳动市场的联系。这意味着，在国家层面应建立有利于职业教育可持续运行的机制。为此，需要国家出台一系列促进职业教育发展的配套政策。它首先要符合经济发展的利益诉求，企业和行会的参与有利于确保职业教育教学的组织和内容能够满足企业行业的需要；其次要符合学生发展需求，国家公共经费的投入有利于保证学生可迁移技能的培养。建议在国家、地区和部门层面建立一系列的内部相互联系的机制，特别是要更多地使雇主参见和参与到职业教育体系中来，在体系的运行过程之中，要赋予各利益相关者清晰的职责和义务。

（二）在规范基准层面，职业教育需要制定体现所有利益相关者要求以及有利于质量保障的一体化的资格框架。

职业教育体系运行的质量评估需要及制定发能为劳动市场提供正确的技能组合的标准化框架，使职业教育更加透明并有利于促进终身学习。为此，建议各国与企业行业合作，共同开发标准化的国家资格框架。框架所制定的不同等级的国家资格证书，应该容易为学生、雇主和其他利益相关者认可并理解。国家资格框架制定要遵循三个原则：一是一致性，即应确保学生掌握的专门技能及其水平的基准性，便于效果评估；二是多样性，即应鼓励学生通过多途径或创新形式掌握技能，并认可先前学习；三是科学性，即应具备易操作的方法论方面的支撑，促进教育体系内部的流动。

（三）在教育教学层面，职业教育需要扩充能同时满足企业要求和学生要求的基于工作岗位学习的教学地点。

职业教育要充分满足劳动市场的需要，满足企业行业的需要，同时也要满足学生就业的需要，满足国家经济发展的需要，为此，必须改变许多国家局限于在学校里学习的现状，应该扩展教学实施地点。要充分利用工作岗位的学习，要提供学校和企业交替的学习。工作岗位要成一个有效的学习环境，必须做到：一要能激发学生的学习兴趣，二要鼓励雇主的积极参与，三要实行有效的质量控制。而实现这一目标，建议应该通过国家计划和激励机制来确保企业工作岗位学习的供给，要采取多种有效措施坚持基于工作岗位的学习，特别是应对当前的经济危机，要采取多种形式多种手段，来弥补工作岗位学习的不足。

（四）在教师资格层面，职业教育需要确保学校教师和企业培训师具备综合应用教学技能与职场经验的能力。

职业教育师资，包括学校教师和企业培训师，不同于普通教育学校里的教师。后者习惯于传统学校教育，教学往往脱离企业实践。职业教育教师和培训师，必须具备整合教学技能和职场经验的能力。为此，建议：一要鼓励职业教育机构与产业界开展人员交换，职业学校教师要到企业去锻炼，到工业界兼职，以更新职场知识，而企业培训师则可到职业教育机构兼职，提升教学技能；二要鼓励兼职和采取灵活招聘形式，让具备产业技能者到职业学校任职，以保证教师队伍了解现代产业发展对技能的需要；三要鼓励企业内的培训师和管理者到职业学校和其他相关教育机构，接受教育教学方面的培训，提高学习效率。

（五）在职业指导层面，职业教育需要设置能够提供信息丰富、客观而实用的独立建制的职业生涯指导机构。

职业教育的职业指导工作，目前多数国家还很薄弱，尤其是存在一个很大的误区，主要表现在：一是将职业指导视为心理咨询范畴的工作；二是将职业指导视为教育机构的工作。为此，建议：①应该开发一个关于职业指导的综合框架，由企业、学校和专家及专职人员合作进行；②应该建立一个关于职业指导的独立机构，客观地为学生选择专业和就业创业提供支持；③应该建设一支关于职业指导的专职的专业人员队伍，充分掌握劳动市场的优质数据信息；④应该实行一种关于职业指导措施执行效果的评估办法或程序，以确保职业指导的质量。

（六）在服务支撑层面，职业教育需要开发反映关于职业教育与劳动市场成果、缺失等供需信息的数据资源。

职业教育与劳动市场间的关系需要强大的数据信息资源予以明示，特别要加强有关劳动市场成果的数据收集。为此，建议数据信息来源除了相关部门统计资料之外，还要开展对企业行业的调查研究，以了解企业对职业教育的满意度；对毕业生一对一的深度访谈，以了解其在劳动市场上所取得的成果；进行对毕业生的跟踪调查研究，以了解其个人职业生涯的发展史。应该发挥有关机构如“国家职业教育研究中心”的作用，对数据进行分析、传播和使用。这样，学生可利用信息来明确自己从学习到就业的成长道路，雇主利用信息来了解潜在雇员职业能力，决策者和教育机构可利用信息了解学习的效果。



分析经合组织大力推进并力主职业教育要《为工作而学习》的项目，从其详细阐述的关于职业教育发展政策和措施的六条建议中，可以归纳出《为工作而学习》——在教育与工作之间架设桥梁所体现出的职业教育发展趋势（见图 2-21）。

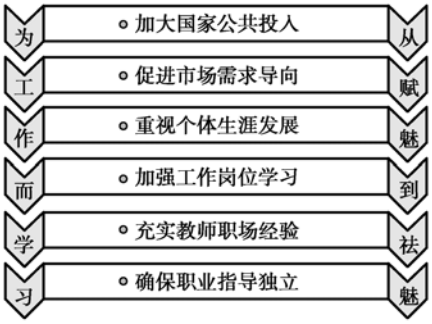
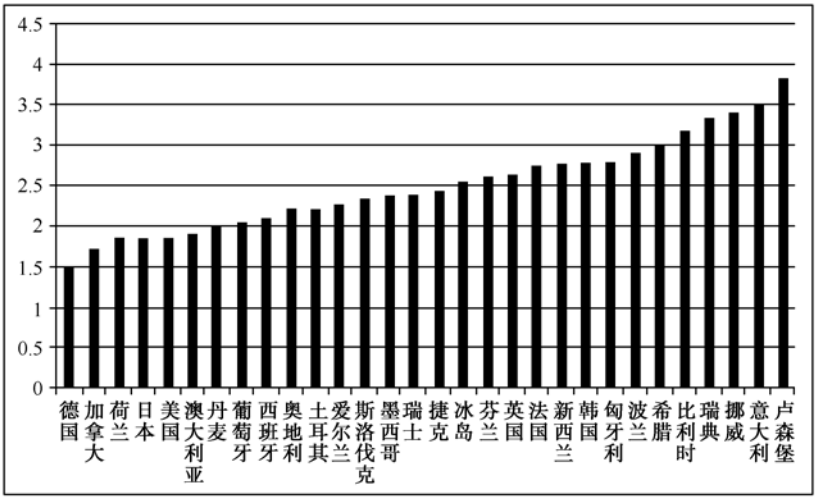


图 2-21　为工作而学习——从赋魅到祛魅的发展

（一）加大国家公共财政对职业教育的支持力。实践表明，政府公共支出可使得职业教育给予社会良好的回报。

针对所谓“政府提供基础教育，职业教育仅由企业提供”的观点，建议由政府负责调节职业教育的供给，为年轻人提供由公共财政支持的职业教育，这将有利于弥补由于纯企业培训过度的功利化，而从公益性出发使学生获得职业发展所需要的可迁移技能。调查显示，国家公共资金对职业教育的投入可以获得很好的经济回报。凡是职业教育体系健全的国家，比如德国，在促进就业、解决青年失业率问题是相当成功的。经合组织成员国 20～24 岁青年与 25～64 岁成年人失业率对比青年人失业率对比，如图 2-22 所示。



资料来源：OECD(2010a). OECD Stat Extracts website, http://stats.oecd.org/Index.aspx

图 2-22　经合组织成员国 20～24 岁青年与 25～64 岁成年人失业率对比

（二）促进市场需求导向的职业教育机制建设。实践表明，企业需求导向可扩大职业教育对经济竞争力的贡献。

国家职业教育体系要建立确保其符合劳动市场需求的机制，数量和质量都要与劳动市场需求相匹配。但现在面临的挑战是：很多国家的职业教育通常是在学校形式的教育机构中进行的，结果形成所谓囿于学校自身的动力[①]而缺乏来自企业推力的机制。理想的情况是职业教育应包括符合企业意愿的工

① 即所谓“tend to develop their own dynamic”．经合组织网站. www.oecd.org/edu/learningforjobs.

作岗位学习，但也需考虑学生的兴趣要求。平衡企业需求与学生喜好，实现高质量的职业教育，将对提高国家的经济竞争力做出重要的贡献。

（三）重视个体生涯发展的职业教育目标指向。实践表明，综合能力培养可适应青年人职业变化与发展的需要。

既要重视当下就业技能，又要重视职业发展能力。由于职业流动、改行、晋升更为普遍，学生在掌握进入劳动市场所需的就业技能——硬技能的同时，还要具备处理变化的工作和职业生涯环境出现的各种问题的能力——软技能，包括认知能力和学习能力。基于工作岗位的学习为软技能开发提供了最好的学习环境，它使得学校学习与企业学习的交替和融合，有利于年轻人从学校到劳动市场的平稳过渡。当劳动市场高度规范化之时，其价值将更为突出。

（四）加强工作岗位学习是职业教育优势所在。实践表明，工作岗位学习可塑造学习与工作结合的学习环境。

工作岗位是有别于学校的具有优势的学习环境：一是有助于培养学生操作、制造、维修和服务等硬技能，也可通过真实职场培养其团队合作、交流交往等软技能；二是为雇主和潜在雇员提供了互相了解的机会从而促进就业。但基于工作岗位学习的质量控制十分关键，否则会使年轻人变成廉价劳动力，或只获得狭窄、特定企业技能，由此，一要签订教育合同，明确学生与雇主的权利和义务，强化检查与评估；二是必须给予特别支持，国家应采用直接补助、税收减免等经济手段减轻企业负担，维持学生和产业对工作岗位学习的认可。

（五）充实教师职场经验是职业教育成功关键。实践表明，教师职场经验可提高职业教育教学的效率和质量。

高水平教师是高水平职业教育的核心要素。无论是职业学校的教师，还是企业的培训师，都要熟悉现代企业。然而现实情况是，一方面，很多职业学校的教师缺乏企业经验，要鼓励教师到产业界兼职，从而促使自身产业界知识和技能的更新，还应采取灵活的招聘方式，促进有产业界技能的人进入职业学校任教；另一方面，产业界的培训师和管理者也要接受专门的教育教学培训，以提高学生企业学习的有效性，应鼓励教师和培训师的双向兼职。

（六）确保职业指导独立于职业教育之外的建制。实践表明，职业指导独立可帮助青年学会做出正确职业抉择。

职业的多样性，使得年轻人面临学习和工作的选择时难以做出决定。但当前职业指导缺乏足够准确的劳动市场信息，只是心理咨询的附属品；缺乏掌握实证理论的互动型指导者，给出的建议没有应用价值。原因是指导者多为教育机构人员，易产生准学术偏见[①]。职业指导应是一贯性的、资源丰富的、准行动的[②]、客观的并有充分事实依据的且分离于心理咨询的独立机构而非教育机构的一部分，当然学校和企业间的紧密联系对职业指导有重要意义。



结　论

新世纪职业教育面临的挑战包括两个方面：一是职业教育长期以来被社会所忽视，这是从教育外部角度审视的挑战。尽管职业教育在为年轻人就业做准备、开发成年人技能以及满足经济发展对劳动市场的需求等方面具有核心作用，但是职业教育在国家政策讨论中一直被忽视和被边缘化，总是处在

① 即所谓“pro-academic”．经合组织网站. www.oecd.org /edu / learningforjobs.

② 即所谓“pro- active”．经合组织网站. www.oecd.org /edu / learningforjobs.

重视普通学术教育和为接受高等教育做准备的功能的阴影之下，以至于职业教育总被社会认为是低等的教育。二是职业教育未能满足劳动市场需求，这是从教育内部角度审视的挑战。鉴于低技能工作岗位正迅速消失，逐渐被技术含量高的岗位取代，发达国家不再依靠劳动力成本而是高技能与欠发达国家竞争。国家竞争的关键是产品和服务质量。这就需要大量包括中间层次的技能人才和大学学历的高技能人才，而现有职业教育培养的人才与快速变化的现代经济过于脱节。

经合组织推动《为工作而学习》的行动，凸显了学习与工作之间不可分离的关系。而实际情况正如经合组织所说:“对许多接受职业教育与培训的学生和许多雇主来说，学习和工作之间存在着巨大的鸿沟。学习往往被视为抽象的、课堂式的和学术性的。而工作则是具体的，涉及老板和客户、利润和机器”，“尽管两者之间有着差距，但职业教育与培训的任务依然是满足劳动市场的需求——提供面向工作的学习”[①]。

这段话相当精辟地指出了问题的实质：对职业教育的忽视，在于对普通教育赋予其过度的阳春白雪般的“神圣”地位，在于对理论知识赋予其过度的高等、高级的“神秘”地位——这是对普通教育的学习及知识本身的褒义的“赋魅”；对职业教育的忽视，也在于对职业教育赋予其过度的下里巴人式的“世俗”位置，在于对实践技能也赋予其过度的低等、低级的“弱智”位置——这是对职业教育以及技能的另一种贬义的“赋魅”。职业教育的发展，呼唤着向学习本真的价值回归。因为，实际上任何一个人的发展，都离不开“职业“这个载体；由此，任何一个人的成功，也不在于知识的数值存量，而在于知识的应用当量。认识这一点，需要人们具有勇敢而科学的“祛魅”的胆识与行动。

经合组织《为工作而学习》的浓墨重彩，在人们面前展现了一系列的“祛魅”过程。职业教育未来强力的发展趋势，就在于：其一，增大政府公共支出，将有利于实现学业到就业的成功转型；其二，加强综合能力培养，将有利于实现学校到企业的平稳过渡；其三，促进企业需求导向，将有利于实现需求对教育的机制引导；其四，强化职业指导独立，将有利于实现择学到择业的科学指引；其五，丰富教师职场经验，将有利于实现职场对教学的有效更新；其六，坚持工作岗位学习，将有利于实现工作与学习的紧密结合。

多层次的政策组合、技能组合、资源组合，使职业教育走向最能体现职业教育本真功能的天地：为了工作而学习——目标指向，通过工作来学习——内容定位，工作也是学习——哲学思考。职业教育发展与改革的趋势，自此走上从“赋魅”到“祛魅”的不归路。

第九节　职业教育的发展趋势之一
——定界到跨界的延伸：拓展性

姜大源

本节对 8 个案例的描述与分析，从中所梳理出具有横向扩展的特点，或者说是横向维度的发展趋势，是职业教育“宽度”，可以表述为：德国修订实施新《联邦职业教育法》，凸显教育的内涵扩张——从狭义到广义；澳大利亚制定国家职业教育发展战略，凸显技能的价值彰显——从刚性到柔性；日本探索建立“双元制”职业教育制度，凸显办学的合作转型——从双轨到双元；法国职业教育“聚焦学校企业关系”，凸显学校的实践转向——从封闭到开放；澳大利亚开发职业教育教师资格培训包，凸显教师的复合能力——从单一到综合；埃塞俄比亚确立职业教育国际合作策略，凸显合作的需求指向——从双边到多边；欧洲联盟建构“欧洲职业教育区”，凸显体系的存异求同——从多样到一体；经合组织推动职业教育《为工作而学习》，凸显学习的本真回归——从赋魅到祛魅（见图 2-23）。

① Field. OECD Reviews of Vocational Education and Training-Learning for Jobs. www.oecd.org /edu/learningforjobs.

这 8 个案例所蕴涵的职业教育发展趋势，可以概括为 8 个关键句式：从狭义到广义，从刚性到柔性，从双轨到双元，从封闭到开放，从单一到综合，从双边到多边，从多样到一体，从赋魅到祛魅。这都是职业教育在“横向”或“水平”维度的扩展，是职业教育疆域的“宽度”延伸。用一句话概括，便是“从定界走向跨界”（见图 2-24）。

职业教育定界到跨界扩展的发展趋势，可以从两个角度加以阐述。

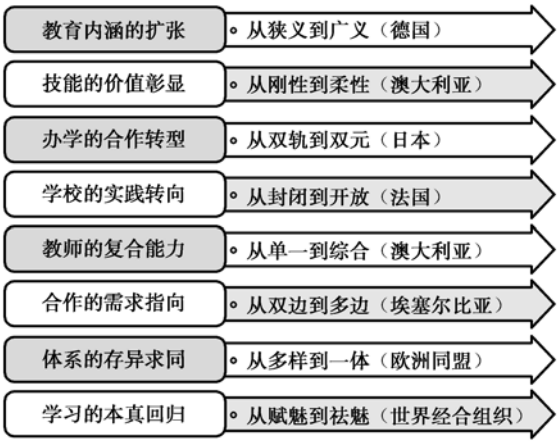


图 2-23　职业教育横向扩展——基于“宽度”维度的体系发展趋势

第一个角度，是对职业教育规律性的解读，是在一个话语体系下，对一个国家职业教育的发展从定界走向跨界的阐释。

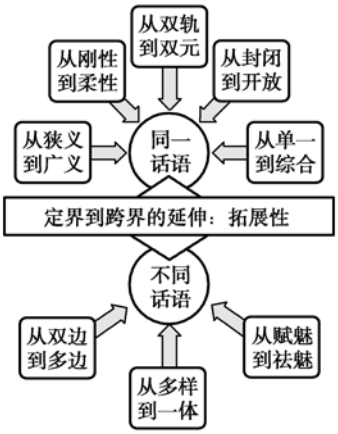


图 2-24　职业教育定界到跨界延伸的发展趋势

职业教育与普通教育的本质区别，在于职业教育是一个跨界的教育。如果说，传统的企业培训是定界于企业的一种思考，传统的学校教育是定界于学校的一种思考，那么，“为工作而学习”——就业导向的职业教育，其内涵与外延，都已跨越了传统的企业培训和传统的学校教育的界域。所以，职业教育必须从定界的思考升华到跨界的思考。这种跨界性，尤其体现在：第一，在办学制度层面，它跨越了企业与学校；第二，在人才培养层面，它跨越了工作与学习；第三，在社会功能层面，它跨越了职业与教育的疆域。这意味着，职业教育不能只遵从教育规律、认知规律，还要遵循职业发展规律、职业成长规律。职业教育的发展与改革，要“跳出学校看学校，跳出教育看教育，跳出知识看知识”，也要“跳出企业看企业，跳出培训看培训，跳出技能看技能”，以逐步形成“合作办学求发展、合作育人促就业”的良性互动机制[①]。

所以，从跨界维度看，中国提出的“校企合作、工学结合的职业教育”，正是充分体现职业教育跨界本质的表述，因为：第一，校企合作的办学形式，必须关注现代企业与现代学校的融合；第二，工学结合的人才培养，必须关注工作规律与学习规律的融合；第三，职业教育的发展与改革，必须关注职业及职业成长规律与教育及教育认知规律的融合。所以，职业教育的跨界，大大超越了传统的教育学范畴。必须在教育学层面，为具有两个甚至多个学习地点的职业教育——一种具有新的话语体系的创新的教育，寻求其新的教育参照系。

① 姜大源. 现代职业教育体系构建的理性追问. 教育研究，2011（11）.

第二个角度，是对职业教育全球化的解读，是在多个话语体系下，对基于多个国家职业教育的合作从定界走向跨界的阐释。

职业教育与普通教育的国际合作的区别，在于职业教育的国际合作是一个跨越教育界和与经济界的合作。如果说，普通教育的合作适用于教育的话语体系，经济领域的合作适用于经济的话语体系的话，那么职业教育的合作必然跨越经济与教育的界域，所使用的应该是两种话语体系的集成。这就是职业教育的国际合作，第一，在双边领域，一般不通过教育合作，而是通过经济合作或技术合作实施的原因；第二，在多边领域，一般常有世界银行、世界劳工组织、世界妇女组织、世界工发组织等非教育国际组织参加和参与的缘由。所以，职业教育的国际合作，不仅只是跨越国界—— 物理领域的跨界合作，而且更是跨越思域——意识领域的跨界合作。这里既涉及促进就业，发展经济；促进公平，消除贫困；促进合作，增强互信之积极的一面；也涉及政治制度冲突，价值观念交锋，发展水平差异，文化传统不同而相悖的一面。

所以，从跨界维度看，中国在职业教育教育的国际合作中，特别是通过与德国职业教育 30 多年来合作的经验，按照“洋为中用”以及“和而不同”的原则，所提出来的以项目为主的合作方式，取得了较好的跨界成果。职业教育国际合作已探索出一条成功路径，这就是通过四个必经阶段即“旅行者说—拿来主义—比较选择—本土化”的跨越，逐步将其他国家、地区或国际组织的职业教育经验和成果，深入进行“原型—差别—内涵”的科学思考，实现“复制—重构—迁移—创新”的目标[①]。

总而言之，世界职业教育发展所显现的“定界到跨界扩展”的趋势，使得世界公认的职业教育三大模式悄然发生变化：以日本为代表的企业模式，以法国为代表的学校模式，开始走向以德国为代表的“企业—学校”合作模式。

无疑，“定界到跨界的扩展”是这一变化的原动力，是职业教育发展的趋势之一。

第二章　职业教育基于纵向维度递进发展的趋势：定阶与进阶——提升性

第一节　从层次到类型：瑞士建立现代职业教育体系——基于教育分类的规范性国家体系

姜大源、王荻



案例陈述

位于欧洲中部阿尔卑斯山脉的瑞士，面积 4.1 万平方公里、人口 750 万人。风景秀丽，却缺乏自然资源。但瑞士是一个高度发达的工业国家，机械、化工、医药、纺织、精密仪器、高档钟表、食品加工等行业，技术水平先进，产品质量精良，加上极具盛名的金融业、旅游与酒店业，使瑞士在国际上具有很强的竞争力，其人均国民收入始终处在世界最前列。世界经济论坛（WEF）发布的《2010—2011 年度全球竞争力报告》表明，瑞士国际竞争力的总排名仍居于全球榜首，其“优异的创新能力”和“非常成熟的商业文化”，在 139 个受调查国家中，排名分列第二和第四[②]。

① 职业技术教育中心研究所. 面向未来的探索——“双元制”职业教育在中国的实践.北京：经济科学出版社，1998.

② swissinfo.ch . 经济金融.瑞士仍是最有竞争力的国家. 2010..9.13.

瑞士奇迹得益于其完善的职业教育体所培养的高素质职业人才。对职业教育的重视，是瑞士的优良传统，是瑞士经济成功的重要支柱。瑞士人有一种强烈的意识：职业教育对提高劳动者的素质发挥着关键性的作用，是提高国家核心竞争力的要素。为永葆瑞士在国际上强大的竞争力和持续的创新力，灵活应对 21 世纪经济的结构性变化所导致的传统职业内容的改变，瑞士职业教育政策更多地指向进一步满足服务型社会与知识型社会的对职业人才的需求。

早在 1930 年，瑞士就颁布了第一部联邦职业教育法颁布，该法明确规定职业教育由联邦政府统一管理。1963 年，瑞士联邦政府再次颁布职业教育法。此后，为顺应国内经济、工业发展的需求，经多次修改，又分别于 1978 年和 2004 年两度重新修订颁布职业教育法[①]。

作为职业教育发展基准及依据的联邦职业教育法的修订，是瑞士面向 21 世纪增强国家实力的一项重要举措。制定新的联邦职业教育法的目的，在于对职业世界和劳动世界的显著变化给予积极的回应，并主动为经济和社会发展的新需求服务。其指导思想在于：职业教育的发展必须制订跨体系、跨职业的解决方案，建立一个全国统一的职业教育体系。

2004 年版瑞士《联邦职业教育法》明确提出了高等职业教育的概念，并将高等职业教育定义为非传统高等学校形态的高等教育，第一次将普通高等教育之外的职业教育置于一个统一的体系之下，使得职业教育的价值认定可与普通高等教育相比照。

根据瑞士联邦职业教育法，中等职业教育是瑞士职业教育的主体。瑞士第二阶段 I 级（相当于初中）毕业生 60%以上进入职业教育领域学习；瑞士第二阶段 II 级（相当于高中）的职业教育以“双元制”为主要特征，实行联邦政府、州政府和各行业机构三方合作的管理机制。高等职业教育主要形式之一是高等专业学校，学制分为全日制两年或部分时间制三年，旨在拓展学生的理论和实践知识，提高职业能力，从而胜任较高级职业领域中的工作。

2004 年瑞士《联邦职业教育法》及 2009 年世界经济合作与发展组织（OECD）《关于瑞士职业教育创新的国别报告》，都将瑞士高等职业教育定义为独立的高等教育类型。根据联合国教科文 1997 年版的国际教育分类（ISCED 97），相对于纯高等学校形式的大学高等教育 A（第三阶段教育 A 类），这是一种在高等教育 B（第三阶段教育 B 类）层次的非学术领域的高等教育，其宗旨使学生获得从事要求严格且责任心强的职业所需资格，其教学以职业能力和劳动市场为指向，强调教学与职业实践的紧密结合，致力于促进应用导向的学习，重视应对快速的创新周期实现专业知识的迅速转换，从而为瑞士经济和社会输送了大批具有高技能水平、高质量意识和高适应能力的职业人才。

由此，瑞士第二阶段 II 级的“双元制”职业教育延伸至第三阶段教育 B 类层次的高等职业教育，可视为培养高素质专门技能型人才的本科层次的高等教育，或称为技能本科教育，或高职本科教育。这样，高等职业教育，即第三阶段教育 B 类教育，与大学和专业大学（高等专业学校），即第三阶段教育 A 类教育，构成了完整的瑞士教育体系（见图 2-25）。

瑞士未设教育部，普通高等教育由内政部管辖，职业教育，包括高等职业教育则由隶属于经济部的联邦职业教育与技术署（BBT）管理，它是瑞士职业教育（中等职业教育 3B 或 4B 和高等职业教育 5B），还有专业大学（5A）的联邦层次的管理中心。其主要职能是培养高素质高技能的劳动者，以确保瑞士在国际上最具竞争能力和最有创新能力的经济地位与教育地位。所以，瑞士职业教育的管理部门，既具备对 5B 层次或称为“技能本科”（应用本科）层次的职业教育的管理职能，又具备对 5A 层次或称为“技术本科”（工程本科）层次的职业教育的管理职能。本书所指的瑞士高等职业教育，主要是指 5B 层次的高等职业教育。

这一体系的构建，为接受过 3～4 年中等职业教育或具有同等资历者，开辟了走向管理岗位或实现专

① 吴全全. 瑞士职业教育基本情况及发展现状（考察报告）[R]，2011 年 5 月 21 日.

门化的高技能人才的高等职业教育途径。2009 年，占总人口三分之一、具备高等教育（第 3 级教育 A 或 B 类）资格的瑞士公民中，以 25 岁至 64 岁年龄段为例，第 3 级教育 B 类，即高等职业教育资格持有者占 17.3%，与第 3 级教育 A 类资格持有者的 17.8%几乎持平[①]。

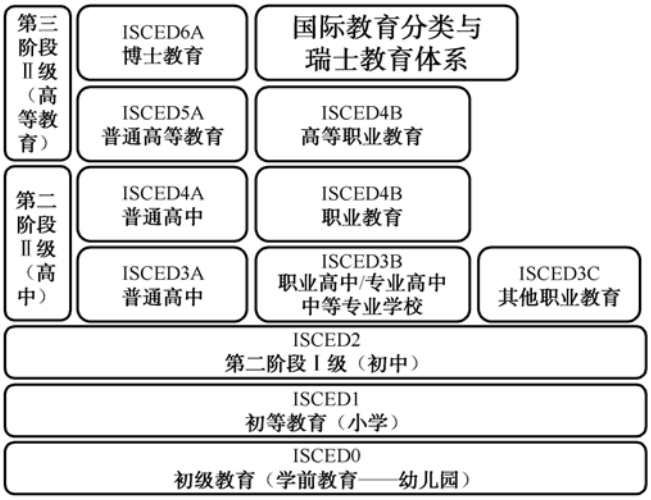


图 2-25　国际教育分类与瑞士教育体系

（一）瑞士高等职业教育的实施形式

瑞士高等职业教育有两种形式：一是参加联邦考试，其中通过联邦职业考试者获得联邦职业证书，通过联邦高级专业考试者获得联邦学位文凭（包括技师文凭）。目前大约有 370 个国家认可的联邦职业考试和联邦高级专业考试，主要面向具有职业经验并打算深化专业知识或晋升管理岗位者。二是接受高等专业学校（也译为“高级专业学院”）学习，毕业后可获得高等专业学习文凭。高等专业学校提供联邦认可的高等职业教育以及高等专业学校文凭（学位）后教育，主要专业领域包括技术、酒店、旅游、家政、经济、农林、健康、社会与成人教育、艺术与工业设计。下表给出了瑞士高等职业教育的形式与学位（见表 2-5）。

表 2-5　瑞士高等职业教育的形式与学位

教育形式	方向/目标	证书/学位称号	举　例
职业考试（BP）	初级专门化 专业知识深化 承担专业责任	联邦专业证书	市场专业员、社会保险专业员、电气安全咨询员、物流专业员、汽车诊断员
高级专业考试（HFP）	获取专家知识 承担企业管理职能	学位文凭（Diplom） dipl［职业名称］ ［职业名称］+联邦学位文凭 ［职业名称］-技师	经济审计员、边境警卫、税务专员、建筑技师、公关主管、园艺技师
高等专业学校（HF）	专门化和获取专家知识 承担企业管理职能	高等专业学校学位文凭（Diplom HF） dipl.［职业名称］HF	技术、运行技术、企业经济、 互利、社会教育、旅游等职业领域

① 吴全全. 瑞士职业教育基本情况及发展现状（考察报告）[R]，2011 年 5 月 21 日.

（二）瑞士高等职业教育的实施路径

（1）规范结果而不规范过程的实施路径——联邦考试

具有联邦职业能力证书（EFZ）或其他同等资格者，可以参加联邦职业考试和高级专业考试，通过后可获得联邦认可的第三阶段教育证书。联邦考试条例由职业或行业协会制定、联邦职业教育与技术署批准，再由职业或行业协会实施。目前，全瑞士有 210 个联邦职业考试和 160 个联邦高级专业考试，每年 15 000 人获得该证书。拟参加联邦考试者可以先参加备考培训班准备考试。

瑞士联邦考试有两个层次：

第一层次是联邦职业考试。接受过中等职业教育者参加职业考试将使其获得对专业进行初步深化和专门化的机会。参加考试的前提条件是具有在相应职业领域里多年的从业经验。联邦职业考试的通过者获得联邦专业证书，其持有者一般都可获得参加联邦高级专业考试的资格。

第二层次是联邦高级专业考试。联邦专业考试使考试通过者，既可使其成为该职业领域里的专家，又可使其有机会成为企业管理者。考试通过者获得联邦学位文凭。如果在同一职业领域中同时存在着两种考试，那么通过联邦高级专业证书考试并获得联邦学位文凭者的资格水平，高于通过联邦考试而获得联邦职业证书的持有者的水平。也就是说，在教育层次上，联邦高级专业考试高于联邦职业考试，也等价于瑞士教育体系中“硕士”层级（见图 2-26）。

（2）规范结果也规范过程的实施路径——高等专业学校

具有联邦职业能力证书（EFZ）或其他同等资格者，可以进入高等专业学校学习，以获得联邦认可的第三阶段教育文凭。目前，瑞士高等专业学校共有 52 个不同的专业领域，大约 400 种专业（Bildungsgang），每年 7 000 人获得这种文凭。

高等专业学校向学生传授在相关职业领域里独立地履行与承担专业职责和管理职责的能力，是劳动市场导向的，特别注重方法论以及系统的网状思维能力的培养。与上述两种联邦考试相比，高等专业学校要增加一些普适性和广泛性的内容。而相对于培养工程师的专业大学（高等专业学院），高等专业学校学习内容的设计聚焦于针对性强的专业领域，较少学术性。一般来说，学生在接受第二阶段Ⅱ级教育后可直接进入高等专业学校学习，为学生在这一专业领域里的职业生涯发展打下坚实基础。瑞士高等专业学校也有两个层次（见图 2-26）。

第一层次是文凭学习，获得“高等专业学校文凭”（dipl-HF）称号。这一层次的学习可以采用全日制的学习方式，全日制学习年限至少 2 年；或者职业伴随的在职学习方式即在职学习学习方式，学习年限至少 3 年。全日制学习必须有实习时间，以便获得职业经验。该文凭相当于本科层次文凭。

第二层次是“文凭后学习”（Nachdiplomstudien HF），获得“文凭后（学位后）”（NDS-HF）称号[①]。这一层次的学习是进一步专门化和深化。文凭后学习也由联邦职业教育与技术署认可。学生毕业后获得学位文凭，并冠以“高等专业学校文凭后学位”（如酒店管理文凭后学位）。该文凭相当于硕士层次文凭。

2005 年 4 月颁布并于 2010 年 5 月修订后的瑞士《高等专业学校教育及文凭后（学位后）教育的认可规则条例》，对文凭后（学位后）名称给予进一步规范并予以法律保护。例如，经济类职业领域里的“高等专业学校酒店经理”（dipl. Hotelier-Restaurateur HF），“高等专业学校银行经济师”（dipl. Bankwirtschafter HF）；以及技术类职业领域，例如，“高等专业学校技术员文凭（学位）”（dipl.Techniker HF）称号，以及“高等专业学校飞行员文凭（学位）”（dipl. Pilot HF），等等。

① Verordnung des EVD über Mindestvorschriften für die Anerkennung von Bildungsgaengen und Nachdiplomstudien der hoeheren Fachschulen mit branchenspezifischen Anhaengen in Kraft. 1 April 2005.

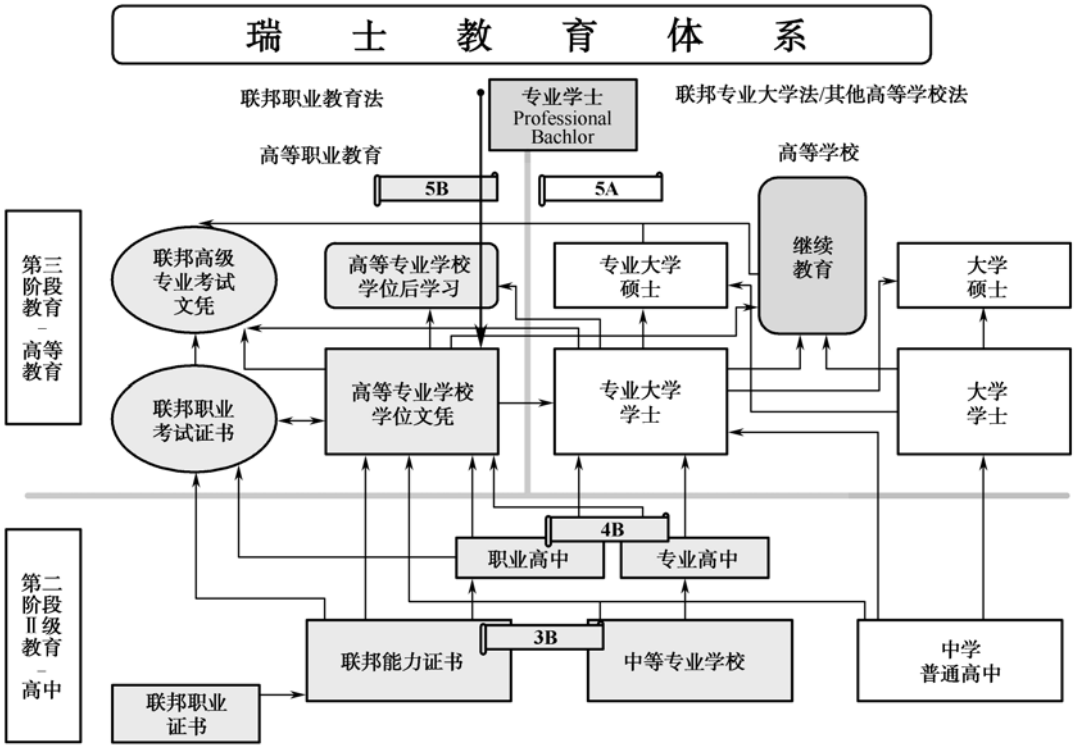


图 2-26　瑞士教育体系

瑞士高等职业学校的直接主管机构为“瑞士联邦职业教育与技术署”，规范并制定对高等专业学校教育的联邦认可程序。高等专业学校的“框架教学计划”由办学者与相关行业协会或职业协会合作开发，并报经其批准后在职业教育专业目录中公布。

瑞士高等职业学校的最高管理机构为“瑞士联邦经济部”，制定高等专业学校教育及其文凭后教育的认可条例，用以规范技术、餐饮、旅游与家政、经济、农林、健康、社会与成人教育及艺术、工业设计和交通与运输领域里的高等专业学校的教育。各州政府行使对高等专业学校的监督权。

瑞士高等职业学校的评估机构为“瑞士联邦高等专业学校委员会”，由职业协会和行业协会、高等专业学校、州政府和联邦政府的代表组成，有两大评估职能：一是对瑞士联邦职业教育与技术署颁布的高等专业学校“框架教学计划”进行评估；二是对高等专业学校教育和文凭后教育的联邦认可申请进行评估。

为使瑞士高等职业教育证书和文凭得到国际化认定，瑞士已按照欧洲资格框架制定瑞士 8 级国家资格框架，并采取英文学位加注办法，对瑞士高级专业考试学位文凭和高等专业学校文凭加注“专业学士”（Professional Bachelor）称号[①]。

（三）瑞士高等职业教育的实施效果

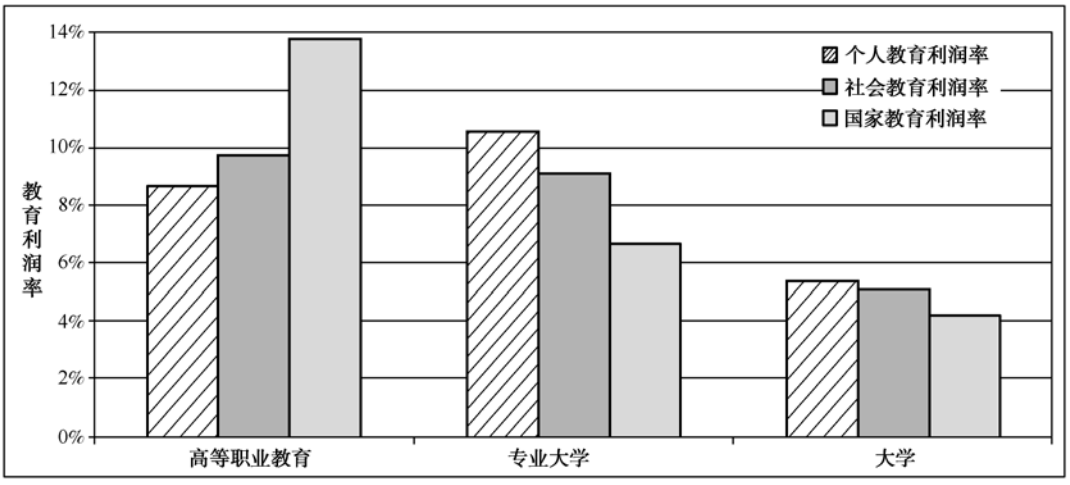
第一，瑞士高等职业教育是瑞士高等教育大众化的主力。瑞士高等职业教育为公民提供了一个实践导向和劳动市场取向的高等教育。企业的参与，使高等职业教育的教学方案被强烈打上工作世界的烙印。这意味着不通过传统的学术性普通高等学校而通过非学术领域里的高等职业教育，同样可使学生获得宽厚的职业能力，具备优秀的专业素质和管理素质。这已得到世界经合组织的认可，即劳动市

① H.P. Ruggli. Die Hoeheren Fachschulen und ihre internationale Positionierung. 4 June 2010.

场表明，不是普通高等学校毕业生所占比例越高越好，而是需要一个与企业需求结构相适应的学术型人才与技能型人才“混搭”的跨界结构。

第二，瑞士高等职业教育是瑞士强化国际竞争力的基石。瑞士高等职业教育向经济界输送的大批受过良好训练的高技能人才，支撑了其具有国际竞争力、创新力和高质量的工业品与服务业。从职业教育经济学角度分析，瑞士高等职业教育具有更高的教育“利润率”[①]。这主要体现在：一是学生优势——毕业后既可得到更高工资收入，较快收回学习投资，又可更好实现职务晋升，顺利走向职业生涯新阶段；二是教育效率优势——与国家对大学及专业大学的教育投入比较，瑞士高等职业教育的国家教育利润率最高，是一种高效率的教育供给（见图 2-27）。

瑞士为增强其国家职业教育体系在国际教育空间的通融性，已加强与“双元制”职业教育体系国家，如德国、奥地利、卢森堡、丹麦的合作，并于 2009 年 11 月 27 日由瑞、德、奥三国组建了“欧洲高技能职业联合会”（EURO-PROF，德文为 Europaeischer Verband für hoeher qualifizierte Berufe）[②]。这一多边国际组织将以“双元制”职业教育为基础，开发一个与欧洲职业框架第 6 级以及与 ISCED 97 和 ISCED 2011 国际教育分类层次第 5 级及第 6 级对应的、以培养高技能人才为目标的第三阶段的职业教育。



个人教育利润率：个人教育支出与教育收益（通过职业晋升的工资增长）之比；
社会教育利润率：公共支出和个人支出与收益之比；
国家教育利润率：公共教育支出与受教育者高工资收入纳税之比。

图 2-27　瑞士高等教育投入与效益——利润率比较



分析瑞士在新世纪建立现代职业教育体系的创新之举，显见瑞士将高等职业教育定义为非传统高等学校形态的高等教育，建立了一个与普通高等教育并行的教育体系，从而使得高等职业教育的价值认定可与普通高等教育相比照，增强了瑞士高等职业教育文凭在与高等院校文凭的国际竞争力[③]。这就为世界各国职业教育的发展，开拓了一个新空间。

① Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Bildungsbericht Schweiz 2006.

② 英文为 European Association of Higher Educated Professionals，法文为 Association Européenne des Professions Supérieures，可译为“欧洲高等职业教育联合会”. 参见 H.P. Ruggli. *Die Hoeheren Fachschulen und ihre internationale Positionierung*. 4, June 2010.

③ 瑞士资讯. www.swissinfo.ch.

瑞士职业教育的改革有三条基本脉络：一是部分高等专业学校升格为属于 5A 层次的、以培养工程师为目标的高等教育，也就是教学地点为学校的、既规范过程也规范结果的高等教育；二是部分高等职业学校升格为属于 5B 层次的、以培养技术员为主的高等教育，也就是教学地点为企业和学校等双元或多元的、既规范结果也规范过程的高等职业教育；三是属于 5B 层次的、以培养技师为目标的高等教育，也就是无显性教学地点而是职业伴随的、仅需参加联邦考试的、只规范结果而不规范过程的高等职业教育。

归纳起来，瑞士高等职业教育体系的特点是：其一，凸显教育体系的多样性与丰富性（普通高等教育与高等职业教育并重）；其二，强调办学规模的经济性与适度性（避免学校过大导致的经费困境）；其三，坚持职业教育的双元性与开放性（学校与企业、教育与职业的合作）；其四，强化教育教学的实践性与需求性（遵循就业导向，防止错误定向）；其五，实现教育功能的通融性与灵活性（实现职业迁徙和教育迁徙）①。

由此，瑞士高等职业教育清晰的定位显现出一种创新。这就是，不仅在纵向建构了一个完整的现代职业教育体系，而且在横向架设了沟通职业教育与普通教育之间互通的桥梁；不仅发展既规范过程又规范结果的基于机构的高等职业教育，而且发展只规范结果而不规范过程的高等职业教育。

创新的内涵还在于：第一，从教育体系出发，为将职业教育视为一种教育类型进而建构一个相应的职业教育体系，奠定了法律与实践层面的基础；第二，从教育对象出发，为职业教育聚焦于非学术教育的技能型人才的培养，开拓了个性发展与社会需求融合的空间。总之，这一新的教育体系的出现，实现了高中职的衔接与沟通，显示了职业教育的强大生命力。

瑞士构建的现代职业教育体系鲜明地昭示着，职业教育是不同于普通教育的一种类型，而并非一个层次。无疑，作为一种类型教育，职业教育有了自己的话语权。与普通教育的区别及其等值的判据：一是培养目标的区别；二是由此导致的教育内容的差异，正是由于这两点才产生了不同的教育类型。

培养目标的不同体现在，无论是中等职业教育，还是高等职业教育，都要为“满足人民群众接受职业教育的需求，满足经济社会对高素质劳动者和技能型人才的需要”②。不论是“培养高素质劳动者和技能型人才”③的中等职业教育，抑或是培养“高素质技能型专门人才”④的高等职业教育，都要以技能型人才培养为目标，这与“注重培养学生自主学习、自强自立和适应社会的能力”⑤的普通高中教育，以及注重培养“高素质专门人才和拔尖创新人才”⑥的普通高等教育，有着明显不同的目标指向。这表明，培养目标指向一致的中等职业教育和高等职业教育，都要遵循基于职业属性的教育规律，也就是要融职业性的社会需求与教育性的个性需求于一体，是同一类型教育中的不同层次。

教育内容的不同体现在，无论是中等职业教育，还是高等职业教育，都强调人才培养必须遵循职业教育的教学规律，这集中体现在致力于实现职业教育培养技能型人才这一目标所制订的工学结合的人才培养方案之中，涉及专业建设的职业分析、课程开发的工作过程导向、教学实施的行动学习，以及实习实训的职业情境创建、学习评价的需求定向和师资培养的“双师”建设等微观层面。而作为人才培养核心的课程，始终是各类教育培养目标的载体。职业教育基于工作过程系统化的动态的课程结构，不同于普通教育基于学科知识系统化的静态的课程结构，它是一种强调适应企业生生不息变化的生态系统的课程范式，并非是诸多课程模式中的一种，对中等职业教育和高等职业教育的教学，都具有普适性的指导意义。

① H.P. Ruggli. Praesident.*Die Hoeheren Fachschulen und ihre internationale Positionierung*.4 June 2010.

②⑤⑥ 中共中央.国务院.国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020 年）[Z]. 2010. www.gov.cn. 2010 年 7 月 29 日.

③ 中华人民共和国教育部.中等职业教育改革创新行动计划（2010—2012 年）[Z]. 2010 年 11 月 27 日.

④ 中华人民共和国教育部.关于全面提高高等职业教育教学质量的若干意见[Z]（教高［2006］16 号）.2006.

这些基本的类型特征，在联合国教科文组织 1997 年修订的“国际教育标准分类”（International Standard Classification of Education，ISCED）对各级（层次）教育进行的类型划分得以充分体现[①]。其中，无论是第 3 级教育，即（高级）中学教育（第二阶段教育）；还是第 5 级，即高等教育（第三阶段教育），都有 A、B 两类。A 类，特别是在第 5 级教育阶段，主要指向“理论型的，为研究做准备的或从事高技术要求的专业”；而 B 类，则主要指向“更面向实际，适应具体职业，主要目的是使学生获得从事某职业、行业或某类职业、行业所需的实际技能和知识”。所以，这一分类的 2～5 级教育层次中，分别划分了 A、B 等类型（还有一种 C 类，是过渡形态的教育），A 为普通教育，B 为职业教育。也就是说，从初中教育阶段开始，教育就划分为普通教育和职业教育两种类型，这就确定了在各教育层次中，职业教育与普通教育并列、平等的地位。显见，职业教育与普通教育是不同类型的教育。

2011 年修订的“国际教育标准分类”将教育层次进一步细化为 0～9 级，并更加明确地指出在 ISCED 2～ISCED 5 层次，教育分为普通教育与职业教育；在 ISCED 6～ISCED 8 层次，将教育分为学术教育与专业教育，并根据不同教育项目成就水平对教育项目做了等进一步地细分。根据新标准，从 ISCED 2～ISCED 8 层次，都认可存在职业教育。由此，职业教育的含义得以进一步扩充[②]。



结　论

职业教育从教育层次的概念转为教育类型的概念，是世界教育思想和教育观念的大转变。职业教育在其系统特征上已经成为无法替代的教育类型，只有如此，职业教育才能够得以生存。而视其为一种教育类型，也就必有其进一步发展的空间，这是系统的逻辑功能及其规律决定的。瑞士现代职业教育体系的建立，体现着职业教育发展与改革的一种大趋势：既在纵向建构一个完整的职业教育体系，又在横向架设沟通职业教育与普通教育之间互通的桥梁；既发展规范过程又规范结果的基于机构的职业教育，又发展只规范结果而不规范过程的职业培训，而由此所获得的学位在层次和价值上都应该是等值的。而这一体系是建立在国际教育分类基础上的，是一种基于教育分类的规范的国家体系。

无疑，作为一种类型教育，职业教育有了自己的话语权，也就赢得了自身的发展权。对此，瑞士各州职业教育局联席会主席、卢塞恩州职业教育与继续教育部主管冯·约瑟夫·威德梅尔认为，瑞士高等职业教育是一个尚未被发现的珍珠[③]！

第二节　从经验到策略：英国改革国家职业资格制度
——基于资格分级的开放性国家体系

樊大跃、郑坚、姜大源



案例陈述

当今世界，能够在体系或制度上将普通教育与职业教育置于同一个国家资格证书的标准化平台上予以管理的国家，英国可以说是首开先河。从 20 世纪 80 年代开始，英国就开始建立《国家职业资格框架》体系，并以此来规范职业资格标准，建构职业教育体系。21 世纪元年——2000 年，英国又将高

① 联合国教科文组织国际教育标准分类（ISCED）将教育层次划分为 7 个级别、四个阶段，即 0 级为第一阶段教育 I（学前教育，初级阶段教育）；1 级为第一阶段 II 教育（小学，初等阶段教育，小学）；2 级为第二阶段 I 教育（初级中学）；3 级第二阶段 II 教育（高级中学）；4 段为第二阶段后教育（高中后教育，非第三阶段教育；5 级为第三阶段教育 I（学士与硕士教育）；6 级为第三阶段教育 II（博士教育）。

② 陈衍，李玉静. UNESCO 职业教育发展思想与战略研究[R]. 本课题子报告. 2012 年 2 月 29 日.

③ Von Josef Widmer. Hoehere Berufsbildung – eine noch unentdeckte Perle!

等教育的各种证书汇集一体，构建了《高等教育资格框架》体系。2004 年，英国进一步将这两个框架整合，形成具有明显英国特色和时代特征的英国《国家资格框架》体系。作为教育领域的一个创举，英国《国家资格框架》体系及其所涵盖的职业资格体系，在国际上享有盛誉，其优质灵活的特征为世界各国公认。欧盟借鉴英国的做法，建立了适用于 46 个欧洲国家的《欧洲资格框架体系》[①]。但是，由于英国的证书，特别是职业资格的证书种类繁多，所以近年来英国开始着手对其整合优化。2006 年，英国国家就业委员会发布《引导英国到 2020 年成为世界级技能强国的路线图》的报告，并于 2009 年 11 月颁布《英国技能战略》，实施英国职业资格改革工程（UKVQRP），并制定英国《资格与学分框架》（QCF），力图简化各种证书及其认证体系。英国通过加强行业技能委员会的职能以及改革资助政策，以建立一个能有效体现学习者和企业需求、提高技能水平及资格效益、改善英国经济竞争力、帮助学习者个人充分发挥潜力的职业资格体系[②]（见表 2-6）。

表 2-6　英国国家资格框架体系及新旧资格框架体系与高等教育框架的比较一览表

国家资格框架体系（NQF）		高等教育资格框架体系（2001—）
国家资格框架体系（2000—2004）	国家资格框架体系（2004—）	
5——高等证书	8 级 职业文凭（Vocational Diploma）	D 博士学位 （doctoral，doctorates）
	7 级 职业证书、文凭，NVQ5 级证书	M（硕士，Masters） 硕士学位、研究生文凭和证书
4——高等证书	6 级 职业证书、文凭	H 级（荣誉学位、文凭） 学士学位、毕业证书和文凭
	5 级 关键技能证书、职业证书和文凭，NVQ4 级证书	I 级（中级） 高等教育和延续教育文凭、基本学位、高等教育国家文凭
	4 级 职业证书和文凭	C 级（证书） 高等教育证书
3——高级证书	3 级 关键技能证书、职业证书和文凭，A levels 证书，NVQ3 级证书	
2——中级证书	2 级 关键技能证书、职业证书和文凭、GCSE 成绩为 A*～C 的证书，NVQ2 级证书	
1——基础级证书	1 级 关键技能证书、职业证书和文凭、基本技能证书、GCSE 成绩在 D～G 的证书，NVQ1 级证书	
入门级	入门级 基本技能证书、学业证明	

注：1．上述“高等教育资格框架体系”适用于英格兰、威尔士和北爱尔兰，由英国质量保障委员会（QAA）于 2001 年颁布实施。具体实施者为有颁发资质的各个大学或学院。

2．在英国，“证书”（certificate）和“文凭”（diploma）并不表示层次差异。

在英国这一系列多入口、多途径、立体交叉、相互融合的完整的教育体系中，有三个涉及制度建设和改革措施的系统：大系统、子系统、新系统，值得关注。

（一）大系统：国家资格框架体系（NQF）

英国的资格种类繁多，各种资格的要求和获取方式不尽相同，为避免资格种类多样性带来的混淆不清，以及为构建资格之间的相互衔接，英国一直在一体化的资格体系构建方面下大力气。英国《国家资格框架》体系是英国国家层面建立的一个囊括所有资格及其证书的大系统，可以从“总体资格框架”、“证书级别类型”、“各级基本要求”和“各级要求界定”等四个维度加以梳理。

①② 樊大跃. 欧洲资格证书框架体系的构建与实质[J] 深圳职业技术学院学报，2009（11）.

其一，是英国《国家资格框架》体系的基本框架。它涵盖了职业资格证书和教育文凭。英国证书体系的改革与发展历经数十年。2004 年英国资格证书及课程管理署（QCA）宣布：从 2004 年 9 月 1 日起，英国执行新的资格证书框架体系（见表 2-6）[①]。该框架体系是对 2000 年框架体系的进一步更新，主要目的是与欧洲资格证书框架体系接轨，变革的主要内容是将原来 5 级证书制改为 8 级证书制。

其二，是英国《国家资格框架》体系的证书级别类型。英国《国家资格框架》体系这一大系统下涵盖的证书，大致可以划分为六大类。

第一类，基本素质证书（fundamental qualifications），为各种资格证书的辅助类证书，包括：关键技能证书（Key Skills，1～4 级，2000—　）；基础技能证书（Basic Skills，1～2 级，2001 年—　）。

第二类，普通教育类证书（General Certificate of Education），以中学和继续教育学院为基地的教育为主），主要有：普通中等教育证书（GCSE，1～2 级，1988 年—　）；普通教育高级水平证书（GCE A Level，3 级，1951 年—　）；普通教育准高级水平证书（GCE AS，3 级，2000—　）；高级拓展证书（AEAs，3 级，2000 年—　）；文凭；其他。

第三类，职业教育类证书（Vocational Qualifications），以中等教育学校和继续教育学院为基地的教育为主），主要有：《国家普通职业资格》证书（GNVQs，1993—2008，现已转换为与职业相关的中等教育资格证书）；商业与技术教育委员会（BTEC）证书；其他。

第四类，岗位教育/培训证书（Occupational qualifications），以在岗教育/培训为主，现行证书名目繁多，主要有：国家职业资格证书（NVQs，1～5 级，1991 年实施），现已修订为《资格与学分框架》（Qualification and Credit Framework，QCF，将学习内容单元化，通过累计逐级换取证书）；学徒、高级学徒证书（Apprenticeship，Advanced Apprenticeship）（1995 年—　）；其他，例如，“评估及学历资格联合会”（AQA）下属“伦敦城市行业协会”证书（City and Guilds-C&G），“优质教育证书考试委员会”证书（Edexcel，含 BTEC 证书），牛津剑桥及皇家艺术联合会考试委员会证书（Oxford，Cambridge And RSA Examination，OCR）。

第五类，专业技术证书（Professional qualifications），以专业颁证机构颁发的证书为主）。

第六类，高等教育证书（Degrees），以独立自治的大学颁发的学位证书为主。包括：高等教育证书/文凭、国家高级证书/文凭；学士学位；研究生证书/文凭、学位；博士学位。

这就是说，在英国《国家资格框架》体系下，凡要求一致的资格等级可以置于同一级，同一级中所包含的证书可实现同级资格的转换，还可实现由低级资格向高级资格的递升。但所有资格证书都必须经英格兰、威尔士和北爱尔兰的管理机构（威尔士学历管理、教学大纲与评估委员会；北爱尔兰教学大纲、考试与评估委员会；英格兰教学大纲和学历管理委员会）认证后，方可由相关授权机构颁发。

其三，是英国《国家资格框架》体系的各级基本要求。在这一框架体系中，对各级资格的基本要求均有说明（见表 2-7）。

表 2-7　英国国家资格证书框架体系级别内容说明[②]

框架级别	级别内容说明	资格证书举例
8 级	8 级证书表示持有者为特定领域的首席专家或职业人。 此阶段的学习主要是开发新创新方法，拓展或更新现有知识或职业工作	专家证书
7 级	7 级证书表示持有者具备高深和综合的知识，具备深层次和创新解决复杂及不可预测问题的能力，能够应对各种处境。 此阶段的学习主要是掌握专家层次的职业知识，适用于高级职业人和管理者。 7 级证书相当于硕士学位证书、研究生证书和研究生文凭	翻译文凭、音乐研究员

① UK Qualifications 05 for Entry to Higher Education，by UCAS，2005，p12.

② UK Qualifications 05 for Entry to Higher Education，by UCAS，2005，p13.

续表

框架级别	级别内容说明	资格证书举例
6 级	6 级证书表示持有者具备特定工作或学习领域中专家级的高层次知识，能够利用自己独到的见解和研究，处理复杂的问题，应对棘手的处境。 此阶段的学习主要是掌握高层次的职业知识，成为拥有丰富知识的职业人，或成为职业管理者。 6 级证书相当于荣誉学士学位证书，大学毕业证书和毕业文凭	管理证书或文凭
5 级	5 级证书表示持有者具备能够在特定工作或学习领域中创新知识和认识事物的能力，可应对复杂的问题和处境，提出解决问题的办法。 此阶段的学习主要是掌握高水平的知识，丰富工作经验以及管理和培训他人的能力。 5 级证书的持有者适用于高等级的技术人员、职业工作者或管理者。 5 级证书相当于中级高等教育证书，比如高等教育文凭、基础学位及其他学位证书，一般用于那些后面不再接研究生课程的领域	建筑文凭、表演艺术证书
4 级	4 级证书表示持有者具备从事某领域工作或学习的专门学习技能，能够对高层次的信息及知识进行详细的分析和解读。 此阶段的学习适用于从事技术和职业工作的人们，或从事管理及开发他人工作的学习者。 4 级证书在等级上相当于高等教育证书	运动及娱乐文凭、现场管理证书、早期实习证书
3 级	3 级证书表示持有者具备获取所需实用知识、技能及认识的能力。 此阶段的学习主要是掌握深入的知识及技能，学习者可以进入大学，或独立承担工作，或在特定的领域指导和培训他人	助教证书、国家职业资格三级证书、普通教育高级水平证书（A level）、高级拓展证书、小动物护理证书
2 级	2 级证书表示持有者具备较强领会知识的能力，了解专业和学习内容，在指导和督促下能够完成各种任务。 此阶段的学习主要是掌握与许多工作相关的工作或专业知识及 / 或技能	国家职业资格二级证书、中等教育普通证书 A～C 等证书、足球教练证书、美容专家文凭
1 级	1 级证书表示持有者具备基本的常识和技能，能够在指导和督促下进行学习，所学内容通常与日常活动或工作有关，也可以涉及一些工作的技能	国家职业资格一级证书、抹泥工证书、中等教育普通证书 D～G 等证书、机动车学习证书
入门级	入门级证书表示持有者具备基本的常识和技能，能够在正确的指导和督促下进行日常环境中的学习。 此阶段的学习主要是掌握基本常识和技能，与具体的职业无关	入门 1、2、3 证书，涉及各个学习科目

其四，是英国《国家资格框架》体系的各级要求界定。而每一级应该实现的目标以及知识、技能和能力的要求也作了具体的解释，明确予以界定（见表 2-8）[①]。

表 2-8　英国《国家资格框架》体系各级目标、知识、技能和能力的界定

等级	目　标	知　识	技　能	能　力
入门级	入门一级水平的学生不仅包括最基本的能力，还包括根据周围环境应用已有知识和技能来解决问题			
	入门二级水平的学生能在教师的指导下，运用已有知识和技能来完成简单、熟悉的任务	能运用已有知识和技能完成简单、熟悉的任务； 能了解完成简单任务的步骤	能完成简单、熟悉的工作任务； 能根据指导或训练步骤来完成工作任务	能通过教师的适时指导对简单任务的结果负责； 能积极参与简单、熟悉的任务
	入门三级水平的学生能在教师的适时指导下，运用已有知识和技能解决熟悉情境下的结构化工作任务	能在熟悉的情境下运用已有知识解决结构化问题； 了解在熟悉情境下解决结构化工作任务的步骤	能在熟悉的情境下解决结构化工作任务； 能意识到任务对自己和他人可能造成的结果	能在教师的适时指导下对结构化任务的结果负责； 能积极参与熟悉情境下的任务

① 参见刘育锋，郭晨. 英国中高职课程衔接的经验及借鉴. 教育部职业技术教育中心研究所与英国大使馆教育处合作课题“中高职课程衔接理论与实践”的子报告[R]. 2012 年 3 月 3 日. 资料来源 www.qca.org.uk.

续表

等级	目　标	知　识	技　能	能　力
一级	能运用相关知识和技能按步骤完成常规任务； 能在教师指导下对所完成的任务负责	能根据环境、任务步骤的理解完成界定清晰的常规性任务； 能有意识地收集与工作任务相关的信息	能运用相关技能和步骤，选择相关信息完成界定清晰的常规性任务； 能判断工作过程是否有效	能在教师的必要指导完成工作任务并对结果负责
二级	能运用相关知识、技能完成界定清晰的任务和简单问题； 能对工作任务的具体步骤负责并对教师指点进行自主判断	能根据环境、任务步骤的理解完成界定清晰的任务并解决简单问题； 能理解相关信息； 能理解与工作任务相关信息的类型	能完成界定清晰的常规性任务并解决简单问题； 能选择相关技能和步骤； 能判断、收集、运用相关信息来完成工作； 能判断行为的有效性	能对工作任务及其完成过程负责； 能在教师总体指导下进行自主判断
三级	能运用相关知识、技能、方法完成界定清晰、有一定复杂性的任务； 能承担启动和完成工作过程中的责任； 能对工作过程在一定范围内自主判断和评价； 能对特定领域的工作运用不同的视角和方法	能客观、程序化地完成界定清晰、有一定复杂性、非常规的工作任务； 能理解和评价相关信息； 能理解工作任务的性质； 能意识到工作任务中的不同视角和方法	能解决界定清晰、复杂、非常规的任务； 能选择使用恰当的技能、方法和工作过程； 能运用调查指导实践； 能评价工作方法的有效性	能对启动和完成工作的过程负责，具体包括能管理和指导其他人员 在一定范围内拥有自主判断的能力
四级	能鉴别和运用相关知识与技能解决界定清楚、具有一定复杂性、非常规的问题 能对工作过程进行自主判断和评价； 能对整个工作工程负责； 能对特定领域的工作运用不同的视角和方法	能运用理论、实践和技术中的知识来解决界定清晰、有一定复杂性、非常规的问题； 能分析、诠释和评价相关信息和观念； 能意识到相近领域工作任务的性质； 能对特定领域工作运用众多不同的视角和方法	能解决界定清晰、复杂、非常规的任务； 能鉴别使用恰当的技能、方法和工作过程； 能对工作方法、行为和结果的有效性与适当性进行评价	能对工作过程及相关他人的工作负责； 在广大的、界定清晰的范围内拥有自主判断能力
五级	能鉴别使用相关知识、方法和技能解决众多复杂问题； 能对工作任务的计划、实施过程及自主评价负责； 能理解不同视角、方法和思想流派以及其背后的原因	能运用理论、实践和技术中的知识，寻求方法来解决复杂问题； 能分析、诠释和评价相关信息、概念和观念； 能意识到特定领域工作任务的性质与范围； 能理解不同视角、方法和思想流派以及其背后的原因	能解决众多复杂问题； 能鉴别使用恰当的技能和方法； 能运用相关研究和进展来指导实践； 能对工作过程、方法和结果进行评价	能对工作计划、实施过程及相关他人的工作负责； 拥有一定的自主判断能力
六级	能鉴别使用相关知识、方法和技能解决定义不甚明确的复杂问题； 能对支撑工作任务潜在变化和发展的计划、实施过程及自主评价负责； 能理解不同视角、方法、思想和理论流派	能在众多因素相互作用的背景下鉴别、运用实操、概念和技术方法； 能批判性分析、诠释和评价复杂信息、概念和观念； 能理解工作任务所处的背景； 能相当运用相关研究和进展来指导任务； 能理解不同视角、方法、思想和理论流派	能解决定义不甚明确的、众多因素相互作用的复杂问题； 能选择使用恰当的方法和技能； 能适时设计、运用相关研究来指导实践； 能对工作过程、方法、结果和它们的意义进行评价	能应对大量突发状况并对工作任务计划和实施过程负责； 能启动并引导工作任务实施，对相关工作和他人行为负责； 拥有极大的自主判断能力

续表

等级	目　标	知　识	技　能	能　力
七级	能对相关知识、技能、方法进行整合来解决众多因素相互作用的复杂情境中的问题； 能对引发巨大不确定因素的工作任务的启动、计划及实施过程负责并具有自主判断能力； 能理解相关理论和方法，并对它们在各自领域的影响有认识	能在众多因素相互作用的背景下对实践、概念和技术知识进行整合和运用； 能对复杂概念和理论进行批判地分析、诠释和评价，并提出自己的理论构想； 能了解工作所处领域相关的更广泛背景； 能了解相关工作领域的前沿知识； 能了解不同理论和方法及其对工作任务的影响	能在众多因素相互作用下解决问题并使之概念化； 能选择运用恰当的方法； 能通过开发和战略性行为来指导研究设计，能使研究朝着有组织的、专业化的方向发展； 能批判性地评价行为、方法、结果及其短期和长期的影响	能应对大量突发状况并对工作任务计划和实施过程负责； 在广阔的工作领域拥有极大的自主判断能力； 能启动并引导工作任务实施，对相关工作和他人行为负责
八级	拥有独创性的能力并能拓展理论和实践性知识； 能通过研究和战略性行为来解决复杂的、众多因素相互作用的问题； 拥有极大的自主判断能力； 在承担一系列工作、创造大量专业或组织变化时，能对责任分担起领导作用； 对相关理论和方法有批判性思维，对这些理论和方法对相关领域的影响有了解	拥有独创性的实践性、理论和技术知识，创造性地解决复杂的、众多因素相互作用下的复杂问题； 能批判性地分析、解释、评价复杂信息、观念和理论，并创造新的知识和理论； 能理解知识和工作所在领域的更广阔的背景并使之概念化； 能通过原创性知识和思考拓展知识与工作领域； 对不同理论和方法以及它们对相关领域的影响有批判性认识	能在众多因素相互作用下解决问题并使之概念化； 能运用恰当的方法解决问题并使之程式化； 能通过开发和战略性行为来指导研究设计，能使研究朝着有组织的、专业化的方向发展； 能批判性地评价行为、方法、结果及其对相关知识和工作，以及更广阔领域的短期和长期影响	能对相关知识和工作产生重大作用的工作任务计划和实施过程及其对组织和职业变化造成的重大影响负责； 拥有极大的自主判断能力； 作为一个实干家和学者性领导与评判者，能对相关知识和工作、组织及职业的重大变化负责； 能对专业性实践的发展负责

（二）子系统：《国家职业资格》体系（NVQ）

在英国《国家资格框架》体系下，还存在许多子系统。这些子系统均以英国《国家资格框架》体系为基础，开展相关职业教育或培训，颁发相关证书。重要的子系统有：

其一，基于英国《国家资格框架》体系的英国《国家职业资格》系统（National Vocational Qualifications，NVQs）——职业资格证书标准。

就性质而言，英国《国家职业资格》体系是一种针对在职人员开发的岗位资格证书（见表 2-9），其课程和教学标准均结合企业要求与现代生产所必须的职业技能，施教场所一般为企业工作现场，主要对象是完成义务教育的中学毕业生（16 岁以上青少年），尤其是那些刚进入工作领域，尚不具备必要职业技能的在职青年；学习方式一般为业余、“三明治”、半工半读等。

根据英国职业资格改革工作委员会 2007 年的定义，职业资格的首要目的是为学习者提供在某一领域或某一职业中工作或就业所需的相关知识、技能或能力；为当前正在工作或已经就业的人群增加劳动力市场机会。所以，《国家职业资格》证书面世之后发展得十分迅速。从 1987 年到 2002 年 12 月的近 15 年间，英国总共发出了 4 百多万张 NVQ 证书。到 1999 年 3 月，《国家职业资格》体系已经发展

到拥有 899 个课程，涉及 17000 多个职业资格，覆盖了 88%以上的工种。不过，曾经实施过的《国家普通职业资格》（GNVQ）已经淡出英国国家资格框架体系。

表 2-9　英国《国家职业资格》等级要求[①]

等级	要　求
1 级	能够在一些日常工作活动中运用所学知识
2 级	能够工作环境不同的情况下运用所学知识；能承担复杂及非常规工作；承担个人责任、具备工作自主性；善于与人合作；发挥团队作用
3 级	能够在不同环境下的各项工作中应用所学知识；能够承担复杂非常规性工作；能承担相当责任，具有很大自主性，并能管理和指导他人
4 级	能够在各种环境下的各项负责、技术专业性工作中应用知识的能力；能够承担相应责任并具备自主性；能够为他人的工作负责，并能调配资源
5 级	能够在各种不可预测的环境下运用各种基本理论；具备相当的个人自主性，并能对他人工作承担相当责任；具备很强的资源调配能力，以及分析、判断、设计、计划、执行及评估能力

其二，基于英国《国家资格框架》体系的独立综合颁证机构系统——职业资格证书颁发机构。

由于英国存在独立的、非政府的、非赢利性的办证机构。《国家职业资格》体系（NVQ）和《国家普通职业资格》（GNVQ）及其派生证书，都是由英国最主要的 4 家综合颁证机构颁发，且这些办证机构还有自己的品牌证书（见表 2-10）。

例如，英国著名的“伦敦城市行业教育协会”（C&G）在全球的 8500 多个中心每年颁发过 500 多种总计 100 多万张证书，其中只有 20 万左右的是《国家职业资格》体系（NVQ）证书，占英国所颁发《国家职业资格》体系（NVQ）证书总数一半，其余大部分都是“伦敦城市行业教育协会”（C&G）自己品牌的证书。“优质教育证书集团”则在《国家职业资格》体系（NVQ）推出后不久退出《国家职业资格》体系（NVQ）证书颁发机构行列，把全部精力放在自己品牌的证书上。

表 2-10　英国最主要的 4 家综合颁证机构颁发的资格证书及分类

颁证机构 证书类别	评价及质量保证联合会（AQA）	牛津剑桥和皇家艺术联合会考试局（OCR）	优质证书考试局（EDEXCEL）	伦敦城市行业学会（C&G）
普通教育类	资格及学分框架体系中基础学习证书	基础学习证书	普通教育证书（GCE）	
	普通中等教育证书（GCSE）	GCSE AS/A level GCE	GCSE	
	中等教育高级证书（A-level）			
	AQA 学士学位证			
	AQA 数学运用证书			
	数学晋升证书			
	文凭			
	功能性技能	功能性技能		
	衔接高等教育证书			

① http://en.wikipedia.org/wiki/National-Vocational-Qualification　Levels

续表

颁证机构 证书类别	评价及质量保证联合会（AQA）	牛津剑桥和皇家艺术联合会考试局（OCR）	优质证书考试局（EDEXCEL）	伦敦城市行业学会（C&G）
	自由标准数学证书（FSMQ）	自由标准数学证书（FMSQ）		
	现代语言证书（FCSE）	Asset 语言证书		
	1、2 级证书			
	国家资格证书框架体系认可的个人与社会教育证书（PSE），个人、社会及健康教育证书（PHSE）			
	入门级证书	入门级证书		
	关键技能证书			
	基本技能证书	生活技能证书		
	单元学习证书（UAS）			
职业技能类	与职业相关的资格证书（VRQ）		国家资格证书体系认可的 BTEC 证书 BTEC NQF	国家职业资格证书（NVQs）、苏格兰职业资格证书（SVQs）
		OCR 国家证书	BTEC QCF	职业资格证书（V）
			工作中学习证书 work-based learning	单科文凭
		职业类证书	技能证书 skills qualifications	学徒—现代学徒证书、工程委员会考试证书
国际证书类			国际证书 International only qualifications	国际职业资格证书（IVQs）
		剑桥国际普通中等教育证书（Cambridge IGCSE）	国际普通中等教育证书（International GCSE）	
其他类		文凭、威尔士学士学位证书 其他普通资格证书	其他	高等教育水平证书
	项目证书	项目证书		领导者及管理学院证书（ILM）

（三）新系统

2006 年，英国实施职业资格改革工程（UKVQRP），拟建立一个更加简明和更具通融性的职业资格体系——英国《资格与学分框架》（QCF）。这一涉及职业资格体系的英国《资格与学分框架》，包括以下几个主要方面的内容：

一是推行以学分及单元为基础的资格及学分框架，学习者可以根据自身情况选择学习单元，从而有更多的学习得到承认。

二是开发由英国“行业技能委员会”主持的行业资格战略（SQS），以保证职业资格能有效体现企业的需求，同时审批资格与学分框架中的职业资格。

三是制定合理程序，帮助企业利用更多经认证的资格作为培训的组成部分；通过公共经费改革，促使资格在满足企业与学习者需求方面更具有针对性。

四是整合现有资格，帮助学习者个人和企业更容易地选择最符合自身需求的职业资格。

英国《资格与学分框架》（QCF）[①]如图 2-28 所示。

英国《资格与学分框架》内的资格被分解成若干学习模块或学习单元，每一单元规定学分值（1 学分代表 10 小时学习时间），学习者通过学习这些模块或单元取得相应的学分。框架内设有三种层次的资格，其中资格认定（Award）需要 1～12 个学分；资格证书（Certificate）需 13～36 学分；学位文凭（Diploma）需 37 学分以上（包括 37 学分）。所有资格都界定了入门级（entry level）到 8 级的不同要求。

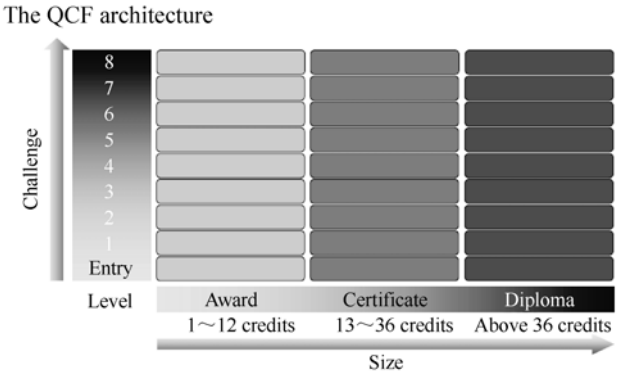


图 2-28　英国《资格与学分框架》（*QCF*）

自从英国职业资格改革委员会推行《资格与学分框架》（QCF）以来，原英国《国家资格框架》（NQF）的资格逐渐转移到这一新的框架之中。到 2010 年 2 月中旬，《资格与学分框架》已有资格 3000 余种。

规律解读

分析英国国家资格框架的建立、发展与改革的历程，以及在基础上构建起来的又一种类型——普通教育与职业教育在级别上通融而在途径上开放的现代职业教育体系，给予人们许多深刻的启迪。

凸显英国特点的现代职业教育体系，构成了职业教育体系的三大平台，这就是：第一，是基准平台——英国《国家资格框架》（NQF）；第二，是实施平台——英国《国家职业资格》（*NVQ*）及其他等；第三，是转换平台——英国《资格与学分框架》（QCF）。而这三级平台的建立与实施，向世人昭示了下述理念（见图 2-29）。

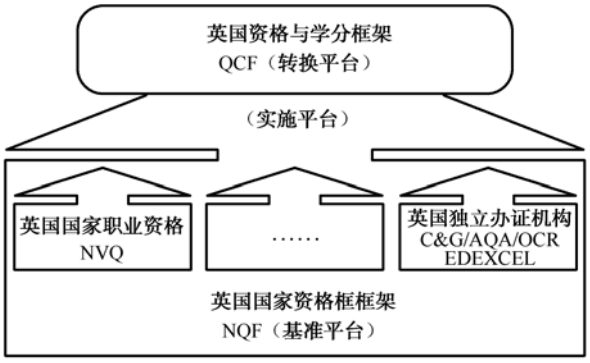


图 2-29　英国现代职业教育体系的三大平台

① 郑坚. 英国职业资格制度. 本课题子报告. 2012年3月.

（一）职业教育与普通教育的价值等值

以掌握知识为主的普通教育与以掌握技能为主的职业教育，在价值上是等值的。传统上，世界各国往往根据教育或培训的内容属性对证书加以区分，总是将普通教育视为高层次、高水准、精英型的教育，而把职业教育视为低层次、低水平的、“弱智型”教育，两者颁发的证书也就有高低贵贱之分。随着社会经济的发展和科学技术的进步，各国越来越清醒地认识到，经济的发展不仅需要普通教育，而且同样需要职业教育；前者是一个国家发展水平的标杆，而后者是经济发展的基础。英国开发资格证书框架体系，就是以新职业主义思想，拉平普通教育与职业教育，重新建构符合时代要求的现代职业教育体系。

（二）职业技能与理论知识的同步递进

人的智力是由组合性智力（componential intelligence）、经验性智力（experiential intelligence）和实用性智力（contextual intelligence）构成的。组合性智能是指运用知识分析整理信息的能力，涉及思考、判断、推理等能力；经验性智力指个人基于既往经验和不同观念所形成的顿悟或创造力能力；实用性智力指个体在前两项智力的基础上理性日常工作及事务的能力[①]。“一个人对自己相关的真实生活环境有目的地适应、选择和重塑所做出的智力反应”[②]，会因个体智力的优势倾向不同而不同，但个体强势的智力倾向所表现出来的知识与技能有属于自己的发展层次，也就有着不同的成长道路。英国国家资格框架体系在制度上打破了传统成才的“独木桥”制度，彰显了多元人才观与公平谐观。

由此，技能作为职业教育的核心概念，以培养技能型人才为主要目标的职业教育，其所涉及的技能层次就成为构建现代职业教育体系的理论基础。基于英国《国家资格框架》、《国家职业资格》及《资格与学分框架》的职业教育英国国家资格框架中，其职业资格及其证书的等级均以技能的递升为依据。

这里，低级别的技能与高级别的技能的区别在于，前者是初级技能——经验层面的技能，而后者高级技能——策略层面的技能。英国国家资格及其证书体系充分显示，经验技能是策略技能的基础，以获取经验技能为目标的经验学习，与以获取策略技能为目标的策略学习的关系就体现在：经验学习是策略学习的平台，策略学习是经验学习的延展。



结　论

从“初级技能”向“高级技能”指的是技能层次的递进而非技能类型的扩展。因而，旨在掌握经验技能——初级技能的职业教育，属于中等职业教育；而旨在掌握策略技能——高级技能的职业教育，属于高等职业教育。高等职业教育建立在中等职业教育基础之上，是同一类型教育中不同技能层次的教育。从经验层面的技能向策略层面的技能的提升，正是高职与中职教育的区别所在。层次是职业教育赖以发展的空间，是职业教育对发展权的呼唤。

英国国家资格证书框架体系用技能或知识的层次以及学习的付出及时间为主要依据，不计学习的形式和场所，从而破除了传统上教育拘泥于学校的樊篱，以一种完全开放性的制度，使得全社会办教育，全民受惠于教育，使终身教育、学习型社会和全纳教育得以落实。在这个意义上来讲，英国人在既不失传统又改革创新方面，取得了空前的成功，实现了普通教育与职业教育在“二元论”基础之上的等值。尽管这种等值在现实中还不尽如人意，在“衔接性、灵活性、大众化、标准化”还有很多困境，但职业教育作为一种终结性教育的尴尬局面，在英国的国家资格证书框架体系已被突破。英国的职业教育体系，是一种基于资格分级的开放性国家体系。

①② Sternberg，R. J. Beyond IQ：A Triarchic Theory of Intelligence. Cambridge University Press. Cambridge，1985，p45.

一改再改的英国国家资格体系和职业资格制度，的确在实践性、延续性和稳定性方面也还存在着很多问题，但是，英国社会为发展适合经济社会发展的职业教育所付出的努力也由此可见一斑。对此，英国国家资格证书及课程管理局（QCA）的高级研究员迈克·科尔斯博士（Dr. Mike Coles）及英国学者胡顿（Hutton，2005）有一段精辟的总结："英国教育与培训课程的多元化有时被认为是一个弱点，因为它给质量控制带来困难，而且意味着标准的不同。但是欧洲又将它看成一种优势——只要标准相通，学分具备可转换性，它就会带来相应的灵活性"[①]（Dr. Mike Coles，2005）。所以，一个传统上根深蒂固的重学术轻技能、重普通教育轻职业教育的思想的英国，都能建立起融通普通教育教育和职业教育的国家资格体系，这不正昭示着现代职业教育发展的一种趋势吗？

第三节　从低端到高端：澳大利亚完善国家资格框架
——基于资格分级的规范性国家体系

姜大源

案例陈述

作为世界上为数不多的系统打造职业教育体系的国家，澳大利亚的职业教育为其近年来经济的快速发展做出了重大贡献。为应对 2008 年全球经济危机后的挑战，进一步增强国家竞争力，"构建技能的澳大利亚"[②]，2011 年 5 月澳大利亚技能署（Skills Australia）发布《为了繁荣的技能——澳大利亚职业教育与培训路线图》报告，对过去 20 年的澳大利亚职业教育体系发展进行了综合评估，提出了国家职业教育改革的 8 大方向，其中之一为："在不同教育部门间形成更有效的转换路径"[③]——这正是澳大利亚职业教育体系的特征所在。

澳大利亚职业教育体系的构建及其运行的成功，得益于三大核心部分的支撑：一是《澳大利亚资格框架》（AQF），二是《澳大利亚技术与继续教育》（TAFF），三是《澳大利亚质量培训框架》（AQTF）（见图 2-30）。

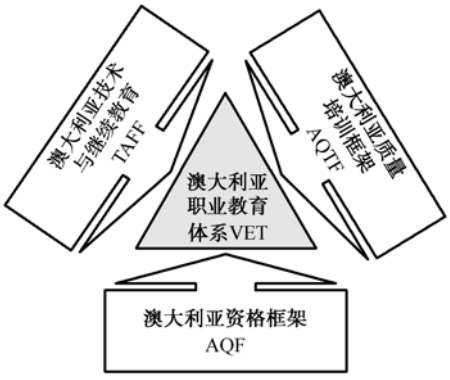


图 2-30　澳大利亚职业教育体系的核心支撑

① Dr. Mike Coles. 在"对话与合作——中英职业教育比较研讨会"上的发言（广东省教育局及英国驻广州总领馆文化教育处联合举办）. 2005.

② 龚春蕾. 职业教育体系特色的国际比较研究[J]. 职教论坛，2008（18）.

③ 李玉静. 澳大利亚发布《为了繁荣的技能——澳大利亚职业教育与培训路线图》[J]. 职业技术教育，2011（18）.

（一）澳大利亚职业教育体系的基本架构：澳大利亚资格框架（AQF）

《澳大利亚资格框架》自 1995 年 1 月起开始实施，到 2000 年在全澳大利亚全面实行，已经走过了近 20 年。这一国家层面的澳大利亚资格框架，由一系列证书和文凭所代表的资格构成：不仅涉及职业教育的证书、文凭，而且涉及普通教育的证书、文凭；不仅涵盖高中教育和高等教育这 2 个教育层次，而且跨越普通教育与职业教育这 2 种教育类型，还涉及高中教育、职业教育与培训和高等教育这 3 个领域（见表 2-11）。而这里的“资格”，不是专指“职业”的资格——从业的资格，还指向“教育”的资格——学历的资格。

表 2-11　澳大利亚资格证书与水平等级之间的关系[①]

水平等级	中等教育	职业教育与培训	高等教育
10 级			博士学位 （Doctor Degree）
9 级			硕士学位 （Master Degree）
8 级		职业教育研究生文凭 （Vocational Graduate Diploma）	研究生文凭 （Graduate Diploma）
7 级		职业教育研究生证书 （Vocational Graduate Certificate）	研究生证书 （Graduate Certificate）
6 级		高级专科文凭 （Advanced Diploma）	学士学位 （Bachelor Degree）
5 级		专科文凭 （Diploma）	专科文凭 （Associate Degree）
4 级		4 级证书 （Certificate IV）	
3 级	高中毕业证书 （Senior Secondary Certificate of Education）	3 级证书 （Certificate III）	
2 级		2 证书 （Certificate II）	
1 级		1 证书 （Certificate I）	

《澳大利亚资格框架》赋予了职业教育尤为显赫的地位，其资格教育的主要内容包括：

其一，在高中教育领域里实施的“资格”教育。

根据《澳大利亚资格框架》，在澳大利亚普通中学（School 或 College）实施的“资格”教育，是一种在横向维度跨越普通教育与职业教育这两种教育类型的教育。在这一领域里，澳大利亚提供的资格证书教育，包括一级证书（Certificate I）和二级证书（Certificate II）这两个级别，与职业教育的一级证书和二级证书等值。

① 吴雪萍，马博. 澳大利亚资格框架研究. 比较教育研究，2011（8）：19.

澳大利亚普通中学学制为 6 年，其中初中 4 年，高中 2 年。因此，参加这两级资格教育的前提条件是：普通中学阶段的第 11 年级和第 12 年级，即相当于我国高二、高三年级的学生，或高中毕业生，可以选择接受这一领域里的职业教育。学习结束后，通过学校评估，学生可获得职业教育的一级和二级资格证书。

这是一种在普通中学里进行的可获得“双证”资格的职业教育与培训，在澳大利亚被称为“在中学的职业教育与培训”（VET in School）。但是，准予发证的普通中学必须是一个“注册培训机构”（Registered Training Organisation，RTO）。因此，高中教育领域的职业教育与培训，主要由具有注册培训机构资格的普通中学实施。如果一所普通中学为非注册培训机构而要提供职业教育与培训课程的话，必须与具有这类资格的机构联办，例如，具有注册培训机构资格的普通中学、技术与继续教育机构（TAFE 机构）、部分大学（University，特别是前身为理工学院的大学）、私立培训机构和部分企业等。

其二，在职业教育和培训领域里实施的“资格”教育。

根据《澳大利亚资格框架》，在职业教育与培训领域里所实施的“资格”教育，是一种在纵向维度跨越“高中教育”与“高等教育”2 个教育阶段，或 2 个教育层次的教育。在这一领域里，澳大利亚提供的职业教育与培训所涉及的“资格”非常广泛。2005 年前，这一资格框架所提供的职业教育资格证书只有六级，包括一级证书、二级证书、三级证书、四级证书、文凭（Diploma）和高级文凭（Advanced Diploma）6 个级别。2005 年后，这一资格框架内，又加上了职业教育研究生证书（Vocational Graduate Certificate）和职业教育研究生文凭（Vocational Graduate Diploma）2 个级别。

这两级职业研究生证书与普通高等教育的研究生证书和文凭处于同一级别，是等值的。职业研究生证书和职业研究生文凭的学习时间与高等教育中的研究生文凭和研究生证书时间相似：前者需要全日制学习 6 个月或者相应的部分时间制的学习时间；后者需要全日制学习 12 个月或相应的部分时间制的学习时间。

参加这两级资格学习的前提条件是：具有高级文凭或文凭者；具有四级证书或三级证书但有相应的行业经验者；证明具有研究生层级的学习能力并具有相关行业经验者；具有学士学位，或有相关行业经验的副学士学位者。

这一领域里的“资格”教育，就是的职业教育与培训，主要由政府举办的技术与继续教育机构（TAFE 机构，也被译为“技术与继续教育学院”）和部分大学（特别是前身为理工学院的大学）承担，可以提供一级到职业教育研究生共 8 个级别的资格教育。在这一领域可以提供职业教育与培训的机构还有普通高中、私立职业教育与培训机构和企业。但是，这些机构所提供的资格教育最高只能是高级文凭教育，亦即 6 个级别的资格教育。

其三，在普通高等学校领域里实施的“资格”教育。

根据《澳大利亚资格框架》，在普通高等学校领域里实施的“资格”教育，也是一种在横向维度跨越普通教育与职业教育两种类型的高等教育。这一领域里，澳大利亚提供的资格教育包括：专科文凭（Associate Degree）、学士学位（Bachelor Degree）、研究生证书（Graduate Certificate）、研究生文凭（Graduate Diploma）、硕士学位（Masters Degree）和博士学位（Doctoral Degree）6 个级别。

其中，前两个“资格”或级别，与职业教育的“专科文凭”资格和“高级专科文凭”资格等值。反之，在职业教育与培训领域里获得的“职业研究生证书”（Vocational Graduate Certificate）和“职业研究生文凭”（Vocational Graduate Diploma），则与高等教育领域里的“研究生证书”（Graduate Certificate）和“研究生文凭”（Graduate Diploma）等值。

这一领域里的“资格”教育，一般情况下也在前身为理工学院的大学里实施。但是也有部分普通大学的附属学院，例如莫纳什大学（Monash University）经济类专业也可提供四级证书和文凭课程；或者是其二级学院，例如 IBT 公司的教育机构在一些州的大学中建立的注册培训机构——二级学院，也可提供四级证书或文凭课程。

需要指出，在普通大学里提供的其他学位（学士即本科层次以上）的教育则不属于职业教育与培训范畴。在这一领域里的教育属于国际教育分类标准中的第三阶段教育，主要为高等教育，涵盖与我国学历层次类似的专科层次、本科（学士）层次、研究生层次的教育。目前，在澳大利亚高等教育领域里共有大学 38 所，属于联邦政府管辖。

（二）澳大利亚职业教育体系的实施路径：技术与继续教育（TAFE）

《澳大利亚资格框架》是澳大利亚职业教育体系建构的基础，而这一资格框架所提供的资格教育，要依靠教育实施来具体实现。在澳大利亚，职业教育与培训（Vocational Education and Training，VET）是一个通用的大概念，而这一大概念的具体体现为“技术与继续教育（Technical and Future Education，TAFE）”。所以，对“职业教育与培训”和对“技术与继续教育”这两个重要概念应该从两个层面给予其正确理解。

第一层面是对职业教育与培训（VET）的理解。目前，在澳大利亚有 5 类机构可以实施职业教育与培训，即都可提供技术与继续教育课程，即 TAFE 课程（TAFE-Course）。但这里说的是可以提供“技术与继续教育”，即“TAFE”性质的课程，而其自身并不完全是 TAFE 机构。以《澳大利亚资格框架》为基准实施职业教育与培训的机构包括：

一是政府举办的技术与继续教育机构（Government Technical and Further Education Institutes，TAFE 机构）。例如，位于高登的技术与继续教育机构和位于墨尔本的博士山技术与继续教育机构。目前，全澳大利由政府举办的这类机构共有 92 所。根据澳大利亚法律，技术与继续教育机构属于州一级管辖。

如前所述，这种技术与继续教育机构可以提供证书（4 个级别）、文凭（2 个级别）、研究生证书（2 个级别）职业教育与培训。这意味着，澳大利亚技术与继续教育机构可以提供相当于我国高中阶段（10～12 年级，证书 I～IV）、专科和本科阶段（专科文凭和高级专科文凭）直到研究生阶段（职业研究生证书和职业研究生文凭）的职业教育与培训。

学生除了可以在部分技术与继续教育机构接受专科文凭或高级专科文凭（相当于学士），毕业后还可进入其他普通大学继续完成硕士、博士学位学习。

此外，技术与继续教育机构还提供：一是“学徒教育”（Apprenticeship）和“学徒前教育”（Pre-Apprenticeship）提供的是相当于一级到三级证书的职业资格培训，一般从第 11 年级开始，也有从第 10 年级开始的。学徒前培训主要为未找到工作的青年提供的一级证书的职业资格培训。二是“实习培训”（Traineeship），始于 1984 年，原来主要针对未毕业的高中生，后来转向 20～25 岁无固定工作的青年人，现在则主要面向 30～40 岁的失业工人。实习培训也可提供证书教育，它对于改善其职业前景有极大促进作用，可采取全日制或部分时间制的方式进行，但总培训时间一般不超过 1 年。学徒培训与实习培训的区别是：企业和技术与继续教育机构在中止培训合同时，参加学徒培训的双方必须一致同意才可以实施，而参加实习培训的双方则可单方中止合同。

二是部分大学（Some Universities）。主要由前身为理工学院的大学提供的职业教育与培训。例如，墨尔本皇家理工大学内设的时装与纺织学校，就是设在大学里的提供技术与继续教育的机构（TAFE 机构）。尽管大学属于联邦政府管辖，但设在大学里的技术与继续教育的机构（TAFE 机构）则由州政府管理。此外，在大学举办的技术与继续教育课程，必须是高中后教育，即为 12 年义务教育结束之后的教育。按照澳大利亚的国家资格框架，它以获得四级证书为起点。

三是部分中学（Some School or College），主要由具有注册培训机构资格的普通高中提供，即中学里的职业教育，一般只提供一级证书和二级证书这两个级职业教育与培训。

四是私立培训机构（Private Training Providers），主要由具有注册培训机构资格的、私人投资的职业教育与培训机构提供。例如，位于墨尔本的卡瑞克教育机构（Carrick Institiute for Education），就是

一个著名的、以旅游酒店和餐饮为主要领域的私立职业教育与培训机构。澳大利亚现有私立教育与培训机构约 1900 家。

五是为自己的员工开展培训的企业（Companies for their own employees），主要由具有注册培训机构资格的企业举办。例如，福特汽车公司就为其员工开办星级培训计划（Star Training Program）。

这些机构要根据《澳大利亚资格框架》传授全国认可的培训课程和颁发全国认可资格证书的前提条件，其自身必须是注册培训机构（RTO），即必须是经过澳大利亚质量培训框架（AQTF）认证的机构，且每年还要接受对其资格变化所进行的严格年检。若不能通过年检，这些机构将被取消其继续开展职业教育与培训的资格。

第二个层面是对技术与继续教育（TAFE）的理解。在澳大利亚，严格意义上的技术与继续教育只在政府办的技术与继续教育机构（Institute 0f TAFE）里实施。如前所述，其他机构只能提供技术与继续教育课程（TAFE 课程）。

TAFE（技术与继续教育）实际上是对这一在世界上具有很大影响的职业教育与培训体系的称谓；而只有 Institut 0f TAFE（技术与继续教育机构）可以称为学院，但并不严格，因“学院”一般理解为“高等学校”，而“技术与继续教育机构”提供的是跨越高中教育和高等教育的职业教育与培训。所以，正确的说法，或者说狭义地应将其称为技术与继续教育机构（TAFE 机构）；只有从约定俗成的广义上讲，可将其称为技术与继续教育机构学院（TAFE 学院）。需要特别指出，在澳大利亚只有公立而没有私立的技术与继续教育机构。

（三）澳大利亚职业教育体系的保障机制：澳大利亚质量培训框架（AQTF）

《澳大利亚资格框架》所规范的“资格”的质量，是澳大利亚职业教育体系的灵魂。《澳大利亚质量培训框架》是澳大利亚职业教育质量的保障。这一框架制定的宗旨，是对职业教育与培训的机构，即“注册培训机构”进行质量认证的标准。它是由原澳大利亚国家培训自治局（Australian National Training Authority，ANTA）所属机构——国家培训质量协会（National Training Quality Council，NTQC），与州和地区政府以及行业合作，于 2001 年 6 月开发，目的是建立一个稳定且高质量的职业教育与培训体系的基础。当时制定的这一质量培训框架包括两套标准：一是注册培训机构（RTO）的标准；二是州与领地注册和课程授权委员会的标准（Standards for State and Territory Registering /Course Accrediting Bodies）。2005 年 7 月 1 日对注册培训机构标准进行了修改，其内容涉及：高质量的培训与评估标准系统；联邦、州和领地的法律和规章的遵循；有效的财务管理程序；有效的行政管理和档案管理过程；对其他注册培训机构（RTO）签发资格的认可；公平、公正的客户服务；注册培训机构（RTO）成员的能力；注册培训机构（RTO）的评估；学习与评估策略；澳大利亚资格框架资格及其成绩报告签发；国家以及州和领地的标志的使用；符合道德规范的市场和广告。



分析澳大利亚职业教育体系的特点，显现其建设始终围绕着三大要素做文章：一是体制制度的建设——《澳大利亚资格框架》，这是体系的基础；二是实施机构的建设——技术与继续教育机构，这是体系的实现；三是保障机制的建设——澳大利亚质量培训框架，这是体系的成效。尤其是近年来，澳大利亚构建国家技能战略的一系列行动，着力对增强澳大利亚核心竞争力的高端技能型人才培养的层次提升，由此进一步对《澳大利亚资格框架》的内容架构的完善，充分显示了澳大利亚对职业教育体系建设的规律性把握，为现代职业教育体系的发展提供了三个方面的趋势性启示（见图 2-31）。

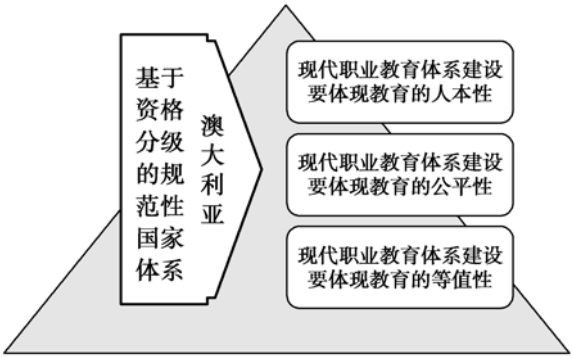


图 2-31　澳大利亚职业教育体系的三大启示

（一）现代职业教育体系建设要体现教育的人本性

澳大利亚教育界人士认为，学生的智力类型存在差异，一部分学生的智力倾向为学术性（academical）的，而另一部分学生则为非学术性（non-academical）的。因此，在高中阶段要尽可能既提供普通高中教育证书学习，又提供职业教育资格证书的学习，它们均应属于国际教育分类的第二阶段高级教育资格证书（Senior Secondary Certificate of Education）。这将有利于增强那些非学术性智力的学生接受职业教育与培训的兴趣。显然，这里强调的是教育“层次中的类型”，是教育层次中教育类型观的深刻体现。教育要面向人人，要相信不同智力类型的人，都有适合自己的发展空间。应该说，这正是澳大利亚职业教育体系中依据个体的智力类型的不同，来实施不同类型教育的理性选择。

（二）现代职业教育体系建设要体现教育的公平性

澳大利亚政府在职业教育与培训领域提供的“资格”，第一步实现了从“一级证书”到“高级专科文凭”的 6 级递进；第二步又在此基础上实现了从“职业研究生证书”到“职业研究生文凭”的 2 级递进。这就在国家资格框架内，将职业教育与培训从高中层次经本科层次延伸至研究生层次，大大扩展了职业教育在纵向上的学习通道，使职业教育从一种终结性的教育层次走向终身性的教育类型。显然，这里强调的是教育“类型中的层次”，是教育类型中教育层次观的深刻体现。特别是与普通高等教育中的研究生证书和研究生文凭相比较，职业研究生证书和研究生文凭更强调运用知识的职业能力，而不是强调学科知识内容的记忆与存储。

（三）现代职业教育体系建设要体现教育的等值性

澳大利亚职业教育体系是一种将两种不同类型的教育即普通教育和职业教育进行有效衔接与沟通的体系。这一体系是通过规范的《澳大利亚资格框架》来实现的，这就形成了一个在高中教育及高等教育的不同教育层次之间，以及在职业教育与普通教育的不同教育类型之间，实现教育和谐与教育平等的互通互认机制。这表明，澳大利亚关于“资格”的概念，涵盖了普通教育的学历证书与职业教育的资格证书的内容。特别是，澳大利亚的国家资格框架规范了证书的名称，保证了证书的一致性，所以，可以说，澳大利亚资格框架“设计的宗旨是为中等教育及大学教育阶段的所有教育和培训的成果提供一个一致的认可框架”[①]，不仅在理论上而且在实践中，真正实现了职业教育与普通教育的等值。

① 李韧竹. 澳大利亚的职业技术教育与培训体系. 中国远程教育. ww.sxrtvu.edu/file_post/display/read.php ... 2012. 3. 1.



结　论

澳大利亚职业教育体系，相同级别的资格能够将不同种类的教育进行连接，允许人们从一种教育类型向另一种类型转换；同一类型的资格证书具有不同的层级，为人们职业生涯的发展提供了发展的通道。

如果说，以英国和澳大利亚为代表的资格框架下的职业教育体系，通过统一的国家资格框架，实现了学校教育和企业培训的相互交织，实现了普通教育与职业教育的相互融通，为人才培养提供了丰富而多样的途径的话，但在实践层面，特别是这一体系的实际效果层面，英国和澳大利亚依然呈现出差异性：英国“证”出多门——过于开放，而澳大利亚“证”出一辙——相对规范。所以，“从教育形式、证书教育和文凭教育的角度看，英国统一国家资格框架下的职业教育体系更多是一种‘证书’教育，它在寻求此类证书与普通教育文凭的挂钩而不是等值，因为获得高级资格的学生只是有资格报考大学但并不代表可以上大学。而澳大利亚的职业教育体系本身就提供文凭教育，它通过在职业资格中设立所谓的职业教育研究生证书和职业教育研究生文凭，将职业教育从高中层次经本科层次延伸至了研究生课程”[①]。

最后，需要更加着重强调的是，澳大利亚职业教育体系，为“技能”从低端走向高端，为“职业人才”从低端走向高端，为“职业教育”从低端走向高端，提供了一个成功的国家案例。澳大利亚职业教育体系，是一个基于资格分级的规范性国家体系，在世界上可谓独树一帜，具有极其鲜明的特色。

第四节　从低段到高段：日本建立职业段位制度——基于资格分级的规范性企业体系

亚玫、姜大源



案例陈述

日本职业教育与培训体系是“双轨”的，其中一“轨”，是由文部科学省所管辖的学校职业教育（vocational education）；另一“轨”，则是由厚生劳动省所管辖的职业培训（vocational training），现改为职业能力开发（教育），两者共同组成日本职业教育体系[②]。而后者，即紧密结合企业需求的日本“企业”职业教育模式，连同日本企业在世界上创造经济奇迹的生产模式，诸如丰田等“精益生产”模式，为世界所公认。但是，20 世纪 90 年代以来，日本经济一直处于泡沫经济崩溃后的低迷状态，特别是进入新世纪以来，传统的企业终身雇佣制度也被逐渐打破，青年不稳定就业和职业发展问题的深刻化，推动了日本政府对职业教育与培训政策的反思与变革。作为世界职业教育“企业模式”代表国家的日本，也在探索新形势下日本职业教育的发展问题。

“高度成长期的日本被称为‘企业国家’，即国家整个是一个企业，日本人戏称自己的国家为‘日本株式会社’”[③]，以至于日本职业教育的形式，至今仍然以企业在岗培训（On the Job Training，OJT）为主。企业在岗职业培训的目标指向是“职业能力培养”。针对近年来出现的新挑战：一方面日本企业人才培养机能下降问题，而没有机会接受能力培训的年轻人、非正式劳动者却在增加；另一方面以新兴产业为代表的企业迫切需要提升员工的实践能力，而在这些产业领域里，职业能力的培养还很薄弱。

① 龚春蕾. 职业教育体系特色的国际比较研究[J]. 职教论坛，2008（18）.

② 陆素菊. 日本职业教育改革的最新动向与发展趋势.本课题子课题报告. 2011 年 10 月.

③ 从日本的现状看发达工业国家的政治与经济. www.dajunzk.com/shuapanzi5.htm. 2012.2.24.

对此，日本政府在2010年4月26日进行的“雇佣战略对话”第3次会议上，要求包括教育机构在内的全社会，都要研究建立职业实践能力培养与评价的体制问题。根据这一指示，2010年 5月日本政府正式提出《职业能力提升战略》，2010年5月25日日本成立了由内阁大臣、厚生劳动省大臣、文部省和经济产业省大臣组成的“实践能力提升战略推动团队”，主要任务是从培养能够推动新经济增长型人才的立场出发，研究如何将职业能力评价与开发相结合并体系化，在此基础上，不仅在企业内，而且要在全社会推行职业能力提升计划。

实现《职业能力提升战略》的基础是“职业资格制度”，日本是亚洲比较早实施这一制度并取得很高成效的国家之一。2010年6月18日，日本内阁会议通过的《新成长战略——‘活力日本’复兴方案》的第三章《21世纪日本复兴的21项国家战略计划》中，明确提出要借鉴英国的职业资格制度（NVQ），结合日本现有职业资格制度，开发并实施新的日本职业资格制度——《职业段位制度》。2011年5月，日本“实践能力提升战略团队”下设的“专家工作组”提出了实施《职业能力提升战略》的基本方针，日本政府进一步明确了这一制度的评价等级、评价方法、实施策略等主要内容。

（一）日本《职业段位制度》的目标[①]

日本《职业段位制度》的提出，旨在以新兴产业及人力资源开发效果好的行业为中心，制定建立和普及“职业段位”制度，为今后新兴产业的人才培养确定一批相关专业，为其制定职业能力评价的标准和职业能力培养体系的要点。其具体目标有：

一是实施“职业段位”制度，要对包括培养体系、劳动力顺利转移体系等方面，进行综合性、整体性的完善和推进，其中包括职业能力的共通语言化和职业能力开发的推进，以及对现有职业资格制度的补充和完善。

二是实施“职业段位”制度，要形成以“职业能力”为评价基础的社会，构建追求职业技能提升、以高超的专业技能为荣的社会。职业能力的相关标准，既可作为企业和教育机构进行职业能力开发的参考标准，也可作为个人职业规划的参考标准，还可作为企业评价人才、给予待遇的重要参考指标。

三是实施“职业段位”制度，建立采取“学习单元累加方式”建立终身学习体系。在重视企业内培训的同时，构建更易于年轻人、没有集中时间学习的人和失业者重新掌握新技能机会的“安心网络体系”，并在此基础上建立个人援助制度，给予其个别的、持续的、全面的援助，提供不间断的咨询及必要的协调与跟进服务。

为实现《职业段位制度》的目标，日本强调建立“产官学劳”，即行业、政府、教育系统和劳动者相结合的“推进体制”，以促进“职业段位”制度的建立与推广。在实施过程中，一要加强与教育机构等合作，与大学、专门学校等教育机构的合作，培养能满足新兴行业需要能力的人才，构建能够培养出行业需要、具备相关资格和能力人才的教育体系；二要加强与职业培训机构合作，在保证质量的前提下，提供有效的职业培训。

（二）日本《职业段位制度》的内容

为实现《职业段位制度》的目标，一是建立“职业段位”制度，即日本“国家职业资格”（National Vocational Qualification，NVQ）制度，使实践能力更加明确化，将能力开发与客观评价相结合；二是要确定实施“职业段位”制度的行业，并制定该行业的相关专业能力提升计划；三是要开发“职业段位”制度的评价方式，在重视企业内部岗位培训的同时，导入“学习单元累加”，即学分制方式。

日本《职业段位制度》原则上分为七级（见表2-12）。这是一个通用的职业能力评价等级，不同专业的各等级所代表的职业能力水平应基本相同。在这一分级制度中，各专业可根据需要及专业特点，

① 日本首相官邸《实践能力提升战略基本方针》. http://search.kantei.go.jp/search/.

将同一个评价等级在细化为两个或两个以上的该等级的“分支”。根据各专业具体情况，在没有必要时，也可以设定少于 7 个评价等级的分级。

在实施过程中，可参照国际性的能力评价制度，如欧盟的《欧洲资格框架》（European Qualifications Framework，EQF）的相关标准的变化，对相关能力评价等级进行一定程度的联动性调整。

表 2-12　日本《职业段位制度》的职业能力评价等级[①]

等级		基本能力描述
第七级	专业水平	代表该领域最先进专业技术水平
第六级		成绩显著的专业水平
第五级		除了专业技能外，还具备某一行业、专业相关的更加高级的专业技能，即以其独特的技能（创新性）得到了客户等的认可与好评
第四级		除了能够独立完成一项工作，能在团队内发挥领导作用；能根据需要给予他人“指示”、“指导”；掌握高度专业化的技能
第三级		即使没有指导，也能够独立完成工作
第二级		能在具体指导下，完成一定水平的工作
第一级	初级水平	接受了一定的教育和训练，具备了初级培训后应有的能力

（三）日本《职业段位制度》的实施

日本《职业段位制度》的实施，要在政府成立的“实践能力提升战略推进团队”及相关“专业工作组”的指导下，加强与政府及相关省厅合作，建立所谓“产学官”合作“推进协议会”等“推动母体”，并谋求各专业间的一致性，推进制度总体设计的统筹与研究。

为此，日本在《职业段位制度》的实施过程中，综合部署了包括体制层面和方法层面在内的 6 个方面的任务（见图 2-32）。

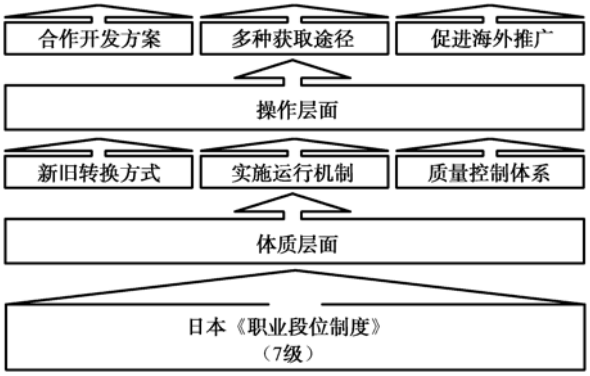


图 2-32　日本《职业段位制度》

在体制层面，主要强调三个基准平台建设：

一是确定《职业段位制度》与原制度的转换方式。这里着重解决不同行业、专业、等级中已取得的国家资格、民间资格等，全部或部分转换为现行制度的办法，以及将现有的公共职业训练的培训课程与《职业段位制度》的等级认定整合的路径。

① 日本网站. http://kotobank.jp/word/.

二是建立《职业段位制度》的实施运作机制。为确保这一制度顺利的整体运作，各行业、专业需要建立具有一定公共职能的实施机构，例如，考评员培养评估、数据管理、培养计划认定、研修机构选定等职能机构。

三是制定《职业段位制度》的质量控制体系。各专业在确定评价等级时，要对等级、评价项目和评价方法的合理性等充分验证；对不同专业确定的能力评价标准、评价方法要根据专业特点对内容、结果充分讨论；对论证结果要开展长期的运营体制、方法等研究。

在操作方法层面，主要强调三个具体操作方式：

一是加强《职业段位制度》培养方案的合作开发。加强与教育和培训机构的合作，与大学、短期大学、专门学校、职业培训机构联合开发培养方案；公共职业安定所、民营职业介绍机构、人才派遣公司等劳动力服务机构，应将提高劳动者职业资格等级与职业技能开发相结合；企业以此为依据开展企业内岗位培训，促进在职人员取得等级资格。

二是开发《职业段位制度》资格获取的多种路径。为了让集中时间学习有困难的人员能充分利用这一制度，可将每一等级的评价标准细分成若干单元，将每一单元获得的评价累加起来，最终获得对该等级的综合评价；还要通过 e-learning 的办法，满足偏远地区居民及希望“边工作边学习”的人们对获取职业段位的需求。

三是促进《职业段位制度》的海外推广。随着日本企业进一步的全球化带来的大量的人才海外派遣，以及对日本海外企业的人才培养的需要，将来要向以亚洲地区为主的其他国家，积极普及和推广这一制度。因此，日本强调在这一制度设计之初，就要将向海外推广《职业段位制度》作为前提，进行相关设计。

为此，日本政府要求，要按照上述部署，在首先在 2005 年第一批和 2011 年第二批确定实施“职业段位”制度的各专业成立工作小组，根据《职业段位制度》中职业能力评价等级对应的能力基本要求，制定出具体的专业能力评价标准及培养方案。



分析日本建立《职业段位制度》的背景及发展历程，作为日本国家统一的公共职业资格制度，这一制度为日本企业职业教育在新形势下的振兴，确立了一项新的职业能力评价体系。尽管目前这一制度还处于规划、整体设计阶段，但是，从中可以看到日本建立这一制度的良苦用心。

《职业段位制度》的主要特点和重要作用体现在下述 6 个方面（见图 2-33）。

（一）《职业段位制度》的建立，有利于确立权威的国家职业资格标准

《职业段位制度》与日本原有职业资格制度相比，由于主管部门不同导致评价方式不同，造成原来各种资格间缺乏通用性和可比性，对劳动者就业、再就业及劳动力转移造成障碍。由政府统筹建立具有权威性、严肃性和统一性的职业资格制度，有助于形成透明和可比的资格体系，提高专业能力评价标准的通用性，提升职业资格在劳动力市场、教育和培训领域及社会背景中的可被比照程度，促进职业资格证书的互认，打破劳动力流动的障碍，为就业、再就业和再培训提供简捷途径，适应了职业资格认证向高新技术领域发展的需要。

（二）《职业段位制度》的建立，有利于改变传统的职业技能评价方法

《职业段位制度》与日本现行职业资格制度最大的不同，在于这一制度是建立在对个体完成基于实际工作过程的任务及其效果评定的基础之上，是一个搜集证据并判断证据是否符合职业标准的过程，而不是仅限于书面测验和技能测试。它关注的是被考核者在工作实践中的表现是否符合专业岗位要求，

以实际工作考核代替传统的课堂考试，以实际工作成果代替技能测试成绩，实现了考试过程和培训过程的相对统一，从根本上改变了传统教育培训中重理论轻实践的倾向，适应了企业的实际需要。

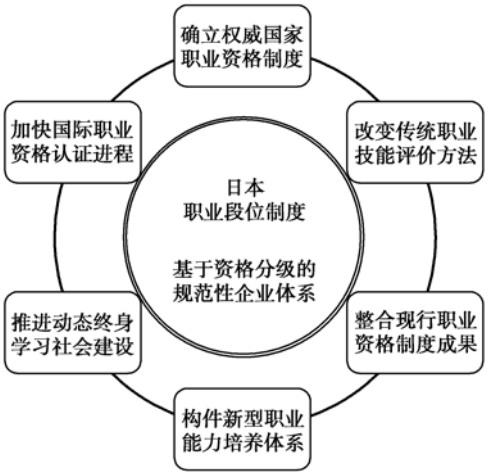


图 2-33　日本《职业段位制度》——基于资格分析的规范性企业体系

（三）《职业段位制度》的建立，有利于整合现行的职业资格制度成果

《职业段位制度》既是对日本现行职业资格制度的补充与完善，更是在吸收原有各种职业资格制度实践成果基础上的创新。这一新制度涉及的职业能力评价体系是一个总体系，它将各行业、专业的评价体系加以整合，以促进资格间的转换和承认，既为资格在不同行业、专业之间比较提供了可能，又为个人累积从不同机构所接受的教育和培训提供了便利，为劳动者个人跨机构、跨行业接受职业培训提供了直接支持，便于公民个人、教育和培训机构、雇主更好地判断各种资格的相对价值，将扮演不同资格间的“转化器”作用，

（四）《职业段位制度》的建立，有利于构建新型的职业能力培养体系

《职业段位制度》作为日本国家统一的职业资格制度，离不开全社会广泛地参与和支持，日本政府强调要在各级政府、学校、企业及其他相关的各种社会组织和团体之间，建立更密切的合作关系。特别是在当前企业培训机能逐渐下降的背景下，行业或专业组织在培训标准制定、职业技能评价、跨企业培训等方面的积极作用就更为重要。由此建立政府、学校、企业及相关社会组织与团体的新型合作关系，从而建立能够满足行业需求，具有行业、专业特色的职业专门人才的职业教育体系，是这次职业资格制度改革的一个更为重要的课题。

（五）《职业段位制度》的建立，有利于推进动态的终身学习社会建设

《职业段位制度》的建立，对终身学习社会背景下正规教育体系之外的非正规和非正式学习的认可，提供了一个重要的依据。推动终身学习社会发展的一个重要条件，在于承认和认证非正规教育和非正式学习的结果，保证弹性化、动态的学习路径畅通。基于对实际工作过程及效果评价的“职业段位”制度，可对各种资格及学习结果进行连接、合并与转换，从而激发青少年、失业者、妇女等无正式职业人员通过多种途径获得知识和技能的积极性，为其职业能力提升和就业直至晋升提供了新的机遇。

（六）《职业段位制度》的建立，有利于加快国际的职业资格认证进程

《职业段位制度》的建立，参照了英国等国家和欧盟等国际组织的职业资格制度，表明了日本企业的战略眼光。这一新的职业资格体系，为日本企业员工职业技能培养与评价指明了新方向，有利于日

本企业培养具有实际工作能力和适应新技术发展需要的高端技能人才，从而提高日本劳动者的国际竞争力，推动国际技术合作与人员交流。特别是，伴随日本企业在国外的扩张，以及日本高新技术产业在全球的引领作用，这一制度的建立必然加快日本职业资格的国际互认，建立更加国际化的职业资格体系奠定了基础。



结　论

日本《职业段位制度》的建立与实施，不但是对日本职业能力评价体系的完善和创新，对提高日本企业劳动者的实践能力、推动终身学习社会的发展有着重大的现实意义和深远影响，而且会进一步缩小日本与世界职业技能水平认证之间的差距，使劳动者实践能力的提高能更好地满足国内外劳动力市场的需求。

日本《职业段位制度》的实施，更加有利于提高日本技术工人的高技能水平。日本优质产品在世界上的竞争力，正是源于企业拥有大批技能精湛的技术工人。尽管日本生产已高度自动化，但日本一直强调被动的机器是无法取代主动的人的作用的，只有发挥“人机”结合的优势，才能实现“高效率、低成本、高质量”的生产，以至于日本将“靠身体机能生存的”称为“职业资本主义”。日本厚生劳动省下设“日本中央职业能力开发协会”，自 1959 年起，每年举办全国范围内的“技术奥林匹克全国大义赛”。2011 年在英国举办的“国际技能奥运会”上，日本获得总成绩亚军[①]。

日本《职业段位制度》，可以视为一种基于资格分级的规范性企业体系，这将有利于使享有盛名的日本“企业模式”得以应对 21 世纪的挑战。日本的企业职业教育体系伴随着这一国家资格制度逐渐被全社会的认可，将有可能大大推动日本“双轨并行”学校职业教育与企业职业教育实现“并轨”，实现资格证书与教育证书的对接，进而实现“双元一体”的转换，甚至会促进日本现代职业教育体系的建立。

作为一个等级制度相当森严的国家，诞生于中国“棋分九品”的围棋，在日本被发展为著名的“段位制”，因而在世界各国广为流行。而日本人民喜爱的“相扑”，也有着彰显其能力高低和身份的段位制。人们有理由相信，将职业能力分级从低段位走向高段位的日本《职业段位制度》建立与实施，也一定会为日本的或世界的企业，培养出技能的“九段”高手，或者技能的“本因坊”高手呢！

第五节　从新手到专家：德国开发信息职业继续教育体系——基于技能分级的晋升型国家体系

姜大源、谢莉花



案例陈述

20 世纪末和 21 世纪初，世界上发展最快、变化最神、影响最大的行业，可以是信息技术行业，即人们常说的 IT 行业。这一行业所需的初级、中级、高级人才需求的层级型金字塔结构，已为世界所公认。在这样一个行业领域，伴随着技术发展和技术创新的研发型技术人才的增加，也急需大量地使这些研发转换为现实的技能型人才；同时，伴随着研发型技术的提升，也急需相应的技能型人才的能力提升。为此，德国信息与通信技术行业领域里最具影响力的四大组织——德国机械工会、德国邮政工会、德国电器与电子技术中央联合会和德国电信，与德国联邦职业教育研究所合作，经过十多年的共同实践与研究，成功开发并实施了信息技术领域高技能人才培养的职业继续教育方案。

① 蓝建中，王一凡. 日本：优质产品背后的优质蓝领. 经济参考报，2011 年 12 月 27 日第 5 版.

这一职业继续教育方案从提出到成熟的过程，正是一个高技能人才的企业需求与高技能人才的国家培养相结合的历程。

（一）德国信息技术领域职业继续教育方案的发展回顾

1．缘起：行业企业需求

针对迅速发展的信息技术领域技能型人才短缺的状况，德国机械业工会、德国邮政业工会、德国电器与电子技术中央联合会和德国电信 1999 年 5 月提出“双元制”职业教育（职前）后，信息技术职业继续教育（进修）方案的设想。根据信息技术领域里，供方与用户相关职业活动的内容及层次来看，信息技术行业的人才是金字塔形梯级递进的（见图 2-34）[①]。

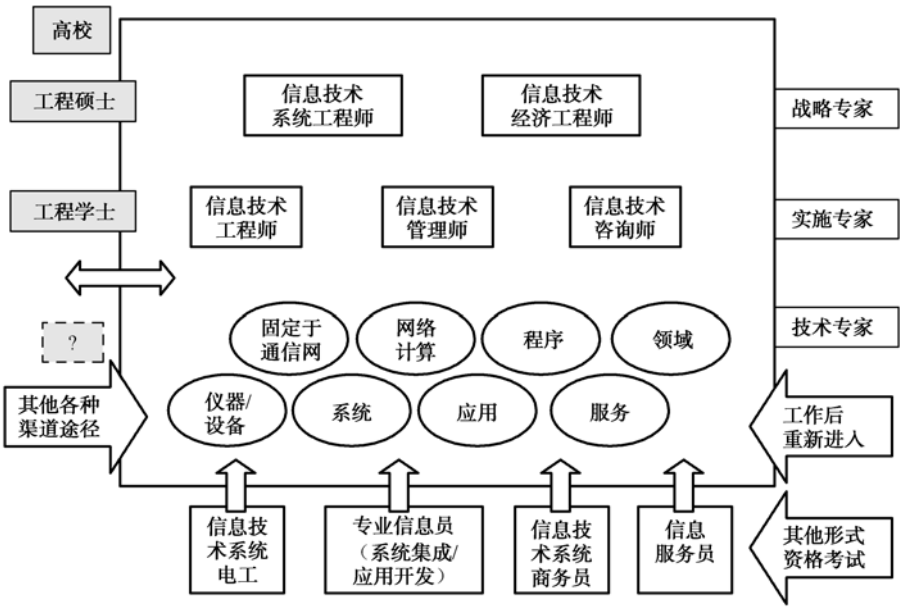


图 2-34　信息技术领域供方与用户职业活动的内容及层次——方案初期设想

据此，在“双元制”职业教育后，或称“中职后”的技术信息技术领域职业继续教育方案的基本内容如下：

其一，中职后信息技术领域职业继续教育方案分为三个层次：技术专家（Spezialist）、实施（运行）专家（operative Professional）、战略专家（strategische Professional）。

其二，中职后的信息技术领域职业继续教育方案中的各层次的资格要由国家认定，并应通过国家授权的考试获得相应的国家承认的资格证书（进修证书）。

其三，中职后的信息技术领域职业继续教育方案中的各层次的资格证书（进修证书），应与高等学校信息技术专业的学历证书相互等值，即相互承认对方的水平（成绩）。

2．应对：科研伴随

德国联邦教育与研究部对此设想给予积极回应，于 1999 年年底委托联邦职业教育研究所联合上述几个组织，邀请 40 位来自企业及教育的培训专家，共同研究开发信息技术领域职业继续教育方案。

① Hans Weissmann. *Konzepte fuer eine Fortbildungsstruktur in den IT-Berufen—Die betriebliche IT Weiterbildung entsteht als System.* In Klaus Jenewein / Bernd Luebben. *Berufsbildung zwischen Wissen，Erfahrung und Innovatioan in den Elektro-，IT- und Medienberufen*，W. Bertelsmann Verlag，2002. p 133.

项目从市场研究与招聘广告、企业岗位与职业活动、跨国企业研究与职业功能描述的分析与评价入手，来确定劳动市场对信息技术人才所应具备的职业资格的具体要求及其中期发展态势。项目小组在根据信息技术业务领域对职业活动进行预分层处理时，发现存在以下困难：

一是符合技术发展的职业资格动态性增强。信息技术劳动市场对人才职业资格要求的动态性，导致很难用静态的职业资格标准加以准确描述和界定。

二是符合技术要求的从业人员专业性不足。信息技术劳动市场对人才要求的迫切性，导致很长时间这一领域的从业人员主要为改行者或高校辍学者，故很难确定其教育层次。

三是符合技术水准的教育内容滞后性明显。信息技术劳动市场上作为未来从业者的高校该专业学生所掌握的技术，往往只相当于“技术专家”层次的职业资格。

尽管如此，项目小组仍取得了有意义的工作成果：确立了职业继续教育方案中人才培养的层次性；确立了中职后各层次人才职业的特质性（技术专家、实施专家和战略专家职业资格的结构与内容）；确立了各层次人才水平与高校教育的对应性（主要指实施专家与学士学位、战略专家与硕士学位的对应性）。

3. 开发：国家规范

项目小组在上述成果基础上获得的一个重大突破是：德国联邦职业教育研究所于 2001 年年初再次接受联邦教育与研究部的委托，与来自企业实践与教育机构的专家共同制定的“专家资格考试法律规章”，终于在 2002 年 1 月完成。并在此基础上，开发并建成德国信息技术职业继续教育体系。

（二）德国信息技术领域职业继续技术教育的体系综述

1. 制定信息技术职业继续教育体系的基准平台——职业资格标准

德国联邦职业教育研究所开发和拟定的德国信息技术职业继续教育体系，以德国机械业工会等四个组织提出的方案为基础，按照“技术专家”、“实施专家”和“战略专家”三个层次构建。根据对这三个层次“专家”职业资格的构成、描述与界定，建立了一个信息技术领域里各层次人才职业资格的定义域，也就是职业资格标准。

为获得一个职前教育与职后教育相互衔接的整体概念，现将属于中等职业教育（职前）的“双元制”职业教育的专业一并考虑，构成一个层次——能力表（见表 2-13）[①]。表中职业资格的定义域包括四个层次、五项能力。

表 2-13　德国信息技术领域职业资格层次的范畴界定

层次 / 能力	技术工人	技术专家	实施专家	战略专家
解决问题能力	在熟悉问题的框架内解决专业性问题	在一个专门领域制定解决问题的方案及其自主应变方案	① 在多个专门领域制定方案并评价新系统或软件结构； ② 在制定方案时提供咨询和支持	制定开发过程的目标，并使开发过程最优化
交流能力	以团队方式与客户就问题进行交流，并演示解决方案	以个别谈话或以内部及外部团队方式协商达成解决问题的方案	通过内部或外部磋商就复杂事项给出令人信服的答案	在国家和国际层面就复杂事项给出令人信服的答案

① Hans Weissmann. *Konzepte fuer eine Fortbildungsstruktur in den IT-Berufen— Die betriebliche IT Weiterbildung entsteht als System*. In Klaus Jenewein/Bernd Luebben. *Berufsbildung zwischen Wissen，Erfahrung und Innovatioan in den Elektro-，IT- und Medienberufen*，W. Bertelsmann Verlag，2002. p135.

续表

层次 / 能力	技术工人	技术专家	实施专家	战略专家
工作计划、工作过程设计、决策能力	① 独立制订、实施和检查自己的工作计划； ② 设计自己的工作过程并提出改进工作组织的建议； ③ 以团队方式工作并为解决团队冲突做出贡献	① 制订团队工作计划并实施项目管理； ② 设计团队工作过程； ③ 获得团队一致认可的解决问题的方案	① 实施大型或复杂项目的项目管理； ② 按照专业要求组建团队并制定团队工作的框架条件； ③ 评价团队成员，协调目标； ④ 解决团队冲突	① 制定专业领域或企业预算，制订人事安排计划； ② 优化专业领域或企业的工作流程； ③ 在企业战略框架内定义和协调团队在其自身专业领域或企业里的任务
客户联系能力	为满足客户要求作贡献	① 在界定范围里代表团队与内部或外部客户及团队成员打交道； ② 对客户投资产生影响； ③ 设法改善服务水准； ④ 设法建立与客户的联系	负责制定客户联系战略	① 代表专业领域或企业与客户及其他领域或企业打交道； ② 维护与战略性客户的联系
对企业竞争态势的影响能力	为企业成效作贡献	承担问题解决方案的经济性责任	对长期投资产生影响	① 制订专业领域或企业未来业务范围计划； ② 确定专业领域和企业战略； ③ 由此对企业竞争产生决定性影响

2. 制定信息技术职业继续教育体系的实施方案——职业继续教育体系

根据德国职业教育所坚持的“职业性原则”，德国联邦职业教育研究所将职前教育（即中等职业教育）与职后（即职业继续教育（进修））专业一并考虑，制定了信息技术职业继续教育体系的实施方案，对各层次教育职业与进修职业的名称（专业名称）、职业资格及相应的考试，确定了具体要求。这里需要指出的是，德国将职业教育专业皆称为“职业”，只是在前面冠以“教育”或“进修”二字，显示了德国对职业教育或培训内涵的深刻理解和把握。

德国信息技术职业继续教育体系的构成，强调通过工作过程导向的继续教育实现职业晋升（见图 2-35）[①]。

对这一连接中等职业教育的职业继续教育体系各层次专业的解读如下。

第一层次：技术工人，“双元制”职业教育（中等职业教育）

包括 4 个专业：信息技术系统电工，专业信息员（两个专业方向：系统集成、应用开发），信息技术系统商务员，信息商务员。

① 参见 Hansweissmann. *In Veraenderte Arbeitswelt-veraenderte Qualifikation. Wechselwirkungen zwischen Arbeitsmarkt und Bildungsstruktur*. Ergebnisse des Experten-Workshops vom 23-24. April 2002 in Bonn. S168.

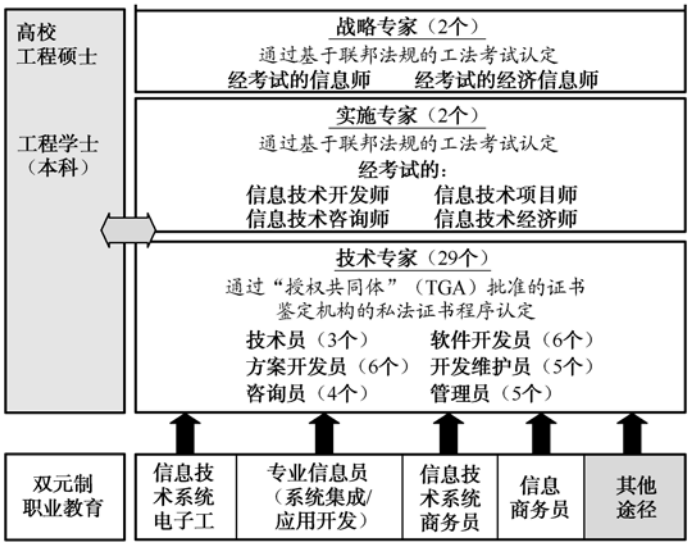


图 2-35 德国信息技术职业继续教育体系——通过工作过程导向的继续教育实现职业晋升

实行为全德统一考试，由工商行会、手工业行会等“用人单位”，根据联邦经济部会同联邦教育与研究部颁布的《职业教育条例》中的考试要求条款，组织命题并实施技术工人考试（毕业考试），通过者获得全国通用的技术工人证书。

第二层次：技术专家，职业进修教育（职业继续教育）

包括 29 个专业，即 29 种技术专家称号，分为 6 个领域[①]：

①“技术员”（3 个）——组件开发员、工业信息技术系统技术员、安全技术员；

②“软件开发员”（6 个）——信息技术系统分析员、信息技术系统开发员、软件开发员、数据母线开发员、应用接口开发员、多媒体开发员；

③“方案开发员”（6 个）——商务系统咨询员（Adivisor）、电子市场开发员、电子物流（Logistic）开发员、知识管理系统开发员、信息技术安全维护员、网络开发员；

④“开发维护员”（Coordinator）（5 个）——信息技术项目维护员、信息技术配置（Configuration）维护员、信息技术质量管理维护员、信息技术测试维护员、技术文献开发员；

⑤“咨询员”（Adivisor）（4 个）——信息技术服务咨询员、信息技术培训员、信息技术产品咨询员（Coordinator）、信息技术促销咨询员；

⑥“管理员”（Administrator）（5 个）——网络管理员、信息技术系统管理员、数据总线管理员、网页管理员、商务系统管理员。

这 29 种技术专家的职业资格，实际上是信息技术领域里的专业资格与相关业务领域里的专门资格及应用资格的集成。鉴于这一层次信息技术应用领域的广泛性和多样性，还可能开发出新的职业资格。例如，所谓“信息中介员”（Informationsbrocker）和“知识组织员”（Wissenorganisator）。

在这一层次，由于没有全德统一规范相当于“大专”层次的教育机构，故对“技术专家”的学历层次对等问题，德国联邦职业教育研究所并未给出明确答案。但经济界、教育界经研究达成以下五点共识：

① Klaus Kuepper. *Weiterbildung im Unternehmen-Personalentwicklung im Wandel- Arbeitsprozess- orientierte Weiterqualifizierung bei der Deutschen Telekom-AG—Erfahrungen mit Pilotierung und deren Umsetzung de neuen IT-Weiterbildungssystem*. BIBB Dokumentation 4. BIIB-Fachkongress 2002. S4.

第一，建立一个“技术专家职业资格”证书体系，技术专家的职业资格要以工作过程为导向，以学分制考试（不受时间制约）代替行会考试（受时间制约）；

第二，实施这一“技术专家职业资格”证书体系，其获取程序对所有参加者，包括企业、教育机构及个人应是简单易行的，可通过接受工作过程导向的培训进修（继续教育）来获得，这将使企业效益、教育培训与资格证书三者协调一致；

第三，采用这一“技术专家职业资格”证书模式，实现了在体制外，即由德国《联邦职业教育法》规范的领域之外的教育考试的合法性，这将使职业资格证书的实施具有高度的灵活性；

第四，支撑这一“技术专家职业资格”证书体系，需要法律政策的保证，以鼓励人们通过这一途径获得证书。失业者可根据联邦劳动促进法获得资助参加培训，在职者则可按照德国《联邦职业教育法》有关进修培训的条款获得“技师贷学金”资助。

第五，执行这一“技术专家职业资格”证书体系，要以社会各界认同且具有法律效力的协议书的形式予以确立，并要求协议书明确规定“技术专家证书”作为进入更高层次（如“实施专家”层次）的前提条件。

至 2002 年秋，经德国“主体授权联合会”（Traegergemeinschaft fuer Akkreditierung，TGA）批准建立了一个职业资格证书鉴定颁发机构，在该联合会内还专门设立了一个信息技术领域委员会来具体负责相关的事务。

第三层次：实施专家，职业进修教育（职业继续教育）

包括 4 个专业，即 4 种技术专家称号。它们是：经考试的信息技术开发师 、经考试的信息技术项目师、经考试的信息技术咨询师、经考试的信息技术经济师。

实施专家的考试涉及 7 个方面内容：信息技术能力，员工领导与人事管理，预算管理，技术工程，过程工程，项目管理，市场。其中，前三个方面，特别是“员工领导与人事管理”，是这一层次所有专家都应具有的最典型的职业资格，后四个方面的内容则应根据四种专家各自的职业资格特点确定。

“实施专家”职业资格考试在内容编排上是工作过程导向的，并且从理论与实践的整体性考虑，不采用以测试学科或基础知识为目标的考试模式。考试作为教学的“指挥棒”，有利于实施企业取向的培训方式。

工作过程导向的资格考试模式，要求应试者在考试中完成三部分工作：一是根据企业运行过程或子过程，拟定技术文件，发表相关演讲，进行专业交流；二是根据职业资格，完成由三个工作导向的情境任务构成的笔试；三是根据信息技术领域典型的专业任务完成一份笔试试卷，并通过一个实践演示来证实自己的“员工领导”能力。

上述“员工领导与人事管理”也将作为“实训教师资格考试”的笔试内容。参加上述四种“实施专家”职业资格考试的人员，如果根据“实训教师资格条例”中实践考试要求，加试了“实践演示”内容，则考试通过后还可被授予“实训教师资格”。

第四层次：战略专家，职业进修教育（职业继续教育）

包括 2 个专业，即 2 种专家称号。它们是通过基于联邦法规的公法考试认定的：经考试的信息师、经考试的经济信息师。

作为战略专家，要求其必须具备在资源规划（财务与人力）、产品规划和投资规划方面的职业资格，亦即具备制定企业或企业某一领域的发展与营销战略的能力。

战略专家的职业资格考试模式，也由三部分组成：一是完成涉及企业战略的经济案例研究，发表相关演讲，进行专业交流；二是完成一个与职业资格有关、在国际合作层面的、工作导向的情境任务笔试；三是完成一个与情境有关的交谈，以证实自己在战略性人力规划、人力领导和人力开发方面的能力。

规律解读

分析德国开发的“信息技术职业继续教育体系”的发展沿革及主导思想，其最大的一个亮点，在于德国开始突破传统的学院派教育与实用的资格体系分离的桎梏。德国社会各界一致认为，信息技术职业继续教育措施应与高校信息技术专业教育相互沟通。而实现经由职业继续教育体系获得的学习成绩和考试成绩，与高校专业学习成绩相互对接和折算的工具，是学分制，可按照高校“欧洲学分转换系统”（European Credit Transfer System，ECTS），以及“欧洲职业教育学分系统”（European Credits in Vocational Education and Training，ECVET）的规定来进行。

根据德国劳动联盟（Buendnis fuer Arbeit）、德国教育论坛、德国大学校长联席会和德国科学审议会（Wissenschaftsrat）在“欧洲教育部长博洛尼亚声明”基础上提出的有关决议或建议，德国教育与研究部会同各联邦州，从职业经验（也是一种知识）与专业知识的融通性、等值性和信用性等几方面，按照“欧洲学分转换系统”规范的所谓兼容性成绩计点制，实现信息技术职业继续教育的学习和考试成绩与高校相关规则“兼容”的目标。由此，不仅欧洲教育部长关于迅速、广泛实施“欧洲学分迁移系统”的决议得到实施，而且德国 30 多年来关于普职等值性及实现从职业教育到高等教育的跨接的讨论，也有了一个比较圆满的答案。

从德国这一历经十多年、在认真调研基础上提出的信息技术职业继续教育体系与高等教育的层次比较中，可以得到两点启示：纵向教育层次的提升与横向教育内容的扩展，对高等职业教育体系的目标定位与内容定位，以及职业继续教育或职业培训体系与高等教育体系的兼容，极具借鉴意义（见图 2-36）。

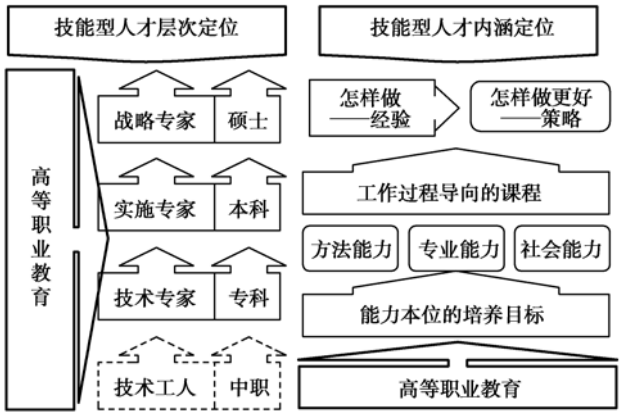


图 2-36　高等职业教育的层次与内容定位

（一）从纵向教育层次的提升来看，关于高等职业教育的目标定位应从两个维度考虑。

其一，高等职业教育层次的静态定位可以涵盖三个层次：专科、本科与硕士的结构定位。这从德国信息技术职业继续教育体系与高等教育体系的层次等值性可以得到印证。“战略专家”与工程硕士、“实施专家”与工程学士，分别相当于高等教育领域里的硕士、本科层次。鉴于德国高等教育没有“专科”层次的学位，所以德国方案中未给予“技术专家”以高等教育“专科”学位处理。但国际上目前还有很多国家设置“专科层次”学位，相应层次的职业教育的毕业生，可与德国继续教育体系中的“技术专家”对应。

其二，高等职业教育层次的动态定位可以构建两种轨道：一是正规的学历教育；二是非正规的培训教育的功能定位。传统意义上的学历定位标准的静态性滞后于职业资格标准的动态性，所以高等职业教育可有两种轨道，一是保留正规的贯通性的学校职业教育，满足人们从高中到研究生接受连续教育的需要；一是建立非正规的多元性的职业培训，满足人们就业后接受提高教育的需要，其学校教育的学历层次与培训进修的职业资格层次具有等值性。当然，构建一个国家资格体系而同时涵盖学历教育与培训教育这两种功能，则是最佳方案。

这里需要特别指出的是，职业教育的层次定位应遵循职业性原则，无论是层次的确立，还是专业的划分，都来自于职业活动的要求，即职业资格的要求。所以，首先，高等职业教育各层次的专业设置及其培养目标，必须通过科学的职业分析来确定，不应是普通高校专业的翻版或“压缩饼干”，而应是实际的职业活动的归纳与综合，即专业覆盖的应是职业群、岗位群，而不是学科内容；其次，高等职业教育各层次专业的创新及其职业资格，必须因应社会的动态变化来构建，不要等待普通高校专业的变化再确定高等职业教育专业的改革，而应善于从不断涌现的、为满足经济领域里的新岗位、新职业要求的各级各类的培训中，寻求高等职业教育新专业的生长点，树立“培训是新专业的孵化器”理念。

（二）从横向教育内容的扩展来看，高等职业教育的内容定位也应从两个维度考虑。

高等职业教育内容定位的基准之一，是指向职业能力本位的培养目标。对能力本位的理解，应该全面，它是专业能力、方法能力与社会能力的集成。传统学科意义上的教学内容只注意专业能力的要求，而社会需求，特别是企业对职业人才的要求，也往往偏重于技术的要求、专业的要求。比照德国信息技术职业继续教育体系中的层级要求显现，在现代社会，专业能力并不总处在显赫位置，更多地强调方法能力和社会能力，即跨专业能力。从个性需求来看，专业能力是生存的基础，而方法能力和社会能力则是发展的基础。例如，对技术工人的要求是“操作性”的——“在熟悉问题的框架内解决专业性问题”，这是一种“复制性”的能力；对“技术专家”的要求是“计划性”的——“在一个专门领域制定解决问题的方案及其自主应变方案”，这是“重构性”的能力；对“实施专家”的要求是“多维性”的，明确指出 “在多个专门领域制订方案并评价新系统或软件结构”，并要求“在制订方案时提供咨询和支持”，这是一种“迁移性”的能力；而对“战略专家”的要求则是“全局性”的，强调的是“制定开发过程的目标并使开发过程最优化”，这是一种“创新性”的能力。显然，内容的要求的高低是层次的前提。职业能力要求越综合，层次越高；职业能力要求越具体，层次越低。

高等职业教育内容的定位基准之二，是采用工作过程导向的课程结构。课程的工作过程导向，最具职业教育特色，对传统以静态学科知识传授为目标的课程体系，最具革命性的冲击力。一般来说，接受高等职业教育学生，一般都具有具象思维的特点。所以，作为不同于普通高等教育的另一类型的高等教育，鉴于其培养对象的智能特性，教育内容的选择与编排，也应属于“另类”的范畴。

现代教育研究表明，具有不同智能类型和不同智能结构的人，对知识的掌握也具有不同的指向性。现代社会对知识内涵的界定的突破表明，存在两种属性的应用性知识：一是涉及解答“是什么”的事实、概念方面，以及回答“为什么”的理解、原理方面的陈述性知识；二是涉及“怎么做”的经验，以及“怎样做更好”策略方面的过程性知识。教育实践和科学研究都证明，具象思维强的人，能较快地获取经验性和策略性的知识。这正是职业教育的优势，也正是大多数职业院校的学生的优势。获取过程性知识，正是工作过程导向的课程开发的思想基础。为此，职业教育的教学内容应置于由实践环境构成的、以过程逻辑为中心的行动体系的框架之中，以情境性原则为主、学科性原则为辅，强调通过主体的行动达到自我构建过程性知识为主要目标。按照典型的职业工作过程展开教学内容，是职业教育课程开发的一个新的视野。

但是，强调具象思维的特点，对实现能力提升——由动作技能向心智技能、由具体能力向综合能力，甚至由具象思维向抽象思维的嬗变，并不构成障碍。问题在于实现这一变迁途径的异化：传统的以学科体系的专业系统逻辑构成的课程，其内容编排是一种平行结构，结构庞大，逻辑严密，这对以具象思维为主的职业院校的学生是不适合的。以工作过程为逻辑展开的行动体系的课程，其内容编排应以典型职业活动顺序为参照系，故具有串行结构的特点。针对工作过程环节的顺序性与时序性传授相关的课程内容，既符合职业院校学生与生俱有的心理顺序和具象思维的指向，也符合动态变化的职业工作过程的实际需要。然而，对相应职业活动中工艺过程、操作过程明显的专业，工作过程导的课程开发相对容易；对其职业活动的知识性、心智性强的专业，则相对困难一些，需要探究一套科学合理的方法。德国信息技术职业继续教育课程的任务，交由以高科技应用而闻名遐迩的“弗朗霍夫研究院系统与软件技术研究所”承担的事实，本身就表明了“工作过程导向课程开发”的科学价值。显然，世界各国高等职业教育的发展方兴未艾，但都需要在一个较高的平台上起飞。



结　论

在谈到教育层次与教育类型之间的关系时，是以“层次下的类型”为基础，还是以“类型中的层次”为基础，将涉及两类大相径庭的教育观。前者常会以该层次下的某种传统的强势类型的标准来审视其他类型的教育，这就必然抹杀职业教育的类型特征。而后者则是根据各类教育自身的特点来建构各类教育自身的层次，这就有利于各种类型教育自身发展的空间。如果以适合各类教育自身特点的标准来进行评价，就会避免出现以某层次下的某种教育的标准来衡量其他类型教育的危险。所以，“基于层次的类型观”与“基于类型的层次观”将是高等职业教育定位的一个重要理论基础。

德国信息技术职业继续教育体系的建立，充分昭示技能并非为层次的概念，从“技术工人—技术专家—实施专家—战略专家”，就是一个伴随技能递升的“从新手到专家”的晋级过程，也是一个职业生涯的晋升过程。如果说，德国在21世纪初力图通过非正规的职后的职业继续教育体系的构建与正规的职前的职业教育进行衔接，并在层次上又力图实现与高等教育的等值融通，这一卓有成效的探索在实质上只是构建了一种基于技能分级的晋升型国家体系的话；那么在今天，当欧洲资格框架（EQF）已成为欧洲47个国家的共识之时，基于这一共同框架来建设职前与职后——职业教育与职业继续教育，以及职业教育与普通教育的等值，也就是如前所述，构建一个同时涵盖学历教育与培训教育这两种功能的国家资格框架体系，将是世界职业教育发展的大趋势！

第六节　从定格到升格：中国台湾地区追求卓越的职业教育——基于产业升级的因应性教育体系

姜大源、苏敏



案例解读

与祖国大陆“同根、同族、同文”——有着相同文化背景和历史传统的中国台湾地区（以下简称“台湾”），建立了较为完备的职业教育体系，特别是中等职业教育与高等职业教育的衔接贯通顺畅，为台湾地区培养了大量高层次技能型才，促进了台湾地区的经济发展。

“台湾技职教育的发展过程犹如一部台湾经济发展史”[①]（所谓技职教育即职业教育，是台湾对“技术与职业教育”称谓的简称）。从20世纪50年代，台湾仅靠单一的传统农业，发展到今天以电子工

① 张天津. 台湾技职教育的历史回顾. 中国职业技术教育，2005（23）：13-15。

业、信息产业和创意产业为支柱的主导产业，经济快速发展，创造了当年成为亚洲“四小龙”之首的奇迹。而在这样一个发展过程之中，职业教育扮演了极为重要的角色。

新世纪的台湾职业教育发展，基本上是按照台湾教育部门世纪之初年发布的“追求卓越的技职教育”白皮书进行的。这份白皮书分为四个部分：第一部分说明新世纪对技职教育的挑战；第二部分阐述技职教育的美好愿景；第三部分指出当前技职教育的政策取向；第四部分提出追求卓越技职教育的具体措施，最后编制了 18 个实施方案[①]。

白皮书指出：面临即将到来的新世纪，知识管理、组织再造、网络服务、电子商务等已成为“地球村”的新潮流，世界各国政府、企业、教育机构等均不遗余力推动各项因应措施[②]。而台湾的职业教育（技职教育）“在教育体制中担负技术人力养成的重任，它的领域涵盖国中的职业试探与陶冶、高职或综合高中基础专业技术的学习、专科学校使用专业技能的培养，及技术学院、科技大学应用科技的教学、研发和推广”[③]。

由此，该白皮书进一步指出：在迈向新世纪的时刻，技职教育应该结合台湾的经济需求及因应高科技发展趋势，培养健全的技术与管理人才，提升台湾的竞争优势。为此，“建立技职教育完整体系”，即“形成职校、专科、技术学院及科技大学（含研究所）”的一贯体系，成为白皮书 16 项具体措施中的第一项和 18 个实施方案中的第一个。

（一）台湾职业教育（技职教育）体系的构建框架——完整、一贯

目前，台湾职业教育体系包括：高级职业学校、专科学校、技术学院或科技大学、研究所五个层次[④]。

高级职业学校（台湾简称为“高职”）属于高中阶段职业教育，招收初中毕业生或同等学历者，修业年限一般为三年。

专科学校属于专科层次的职业教育，分为二年制（台湾简称为“二专”）和五年制（台湾简称为“五专”），二年制招收公立或私立高级职业学校毕业生或具有同等学力者，五年制招收初中毕业生及同等学力者。

技术学院或科技大学属本科层次的职业教育，分为二年制（台湾简称为“二技”）和四年制（台湾简称为“四技”）。二年制招收专科学校毕业或同等学力、入学考试合格者；四年制招收高级职业学校毕业或同等学力、入学考试合格者，皆授予学士学位。

研究所与一般大学相同，分设有硕士班与博士班，进行研究生教育。

此外，1996 年台湾在普通教育体系中附设二技，以衔接专科学校课程。至此，构成了一个相当完备的职业技术教育体系。

到 2007 年，台湾地区共有科技大学 37 所、技术学院 41 所、专科学校 15 所、高职 157 所，在管理部门的鼓励、产业各界的合作、学校的努力之下，教学研发相关成果突飞猛进，已获得世界技职教育界的肯定与重视[⑤]。

当前，台湾技职教育体系的简图如下所示（见图 2-37）[⑥]。

在台湾教育体系中，台湾的高中及高中后教育基本上是“双轨制”的，即普通教育体系和职业教育体系是并行的。普通教育体系与大陆相似，包括普通高中、大学和研究所。大学指本科层次的大学

①②③ 台湾地区“教育部”. 《追求卓越的技职教育》白皮书. 台北：1999 年 5 月.

④ 参见杨朝祥. 台湾技职教育变革与经济发展. 教育发展研究，2005（21）；何晓韬. 大陆与台湾职业教育比较研究——从经济发展角度看职业教育. 科教文汇，2006（5）.

⑤⑥ 陈鸿助. 台湾地区技职教育的发展和经验. 2007 年中国（哈尔滨）国际职业教育论坛. www.360ve.com/ly_2007zt/y_4.htm 2007-10-10-百度快照.

及学院；研究所设在大学或学院里，主要进行研究生教育。职业教育体系这纵向通达自成体系，横向则可与普通教育相衔接[①]。具体情况如图 2-38[②]所示。

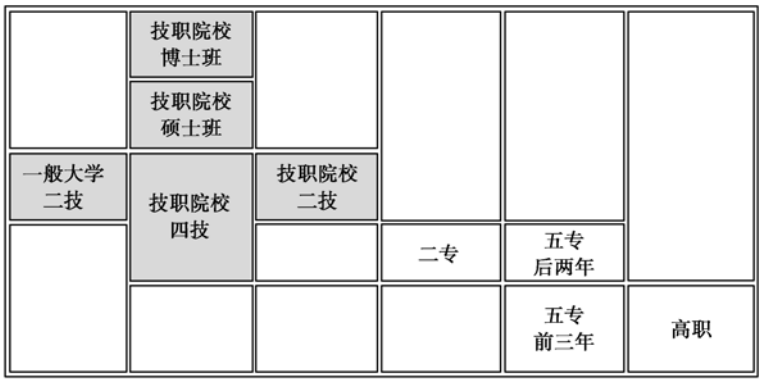


图 2-37　台湾技职教育体系

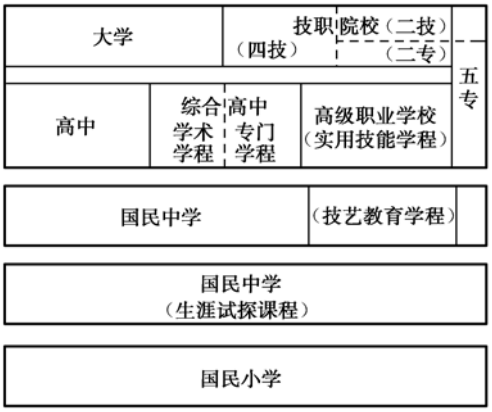


图 2-38　台湾教育体系与技职教育体系（全图）

概括地来看，台湾职业教育体系具有三个以下特点[③]：

① 专科学校在台湾全部属于职业教育体系，普通教育体系不存在专科学校；

② 本科层次的高等院校，在职业教育体系称技术学院或科技大学，在普通教育体系称大学或独立学院；

③ 和普通教育体系一样，职业教育体系也存在研究生教育，培养硕士和博士。

简明的台湾职业教育体系见图 2-39。

（二）台湾职业教育（技职教育）体系的发展沿革——互动、因应

分析台湾职业教育的发展沿革[④]，可以看到，这一“技职教育的一贯与完整体系”的建立，无不与产业结构的调整紧密相关。

①③ 何晓韬. 大陆与台湾职业教育比较研究——从经济发展角度看职业教育. 科教文汇，2006（5）.

② 萧锡錡. 台湾技职教育现行体系与学制之剖析. 中国职业技术教育，2005（26）：53.

④ 张天津. 台湾技职教育的历史回顾.中国职业技术教育.2005（23）：13-15.

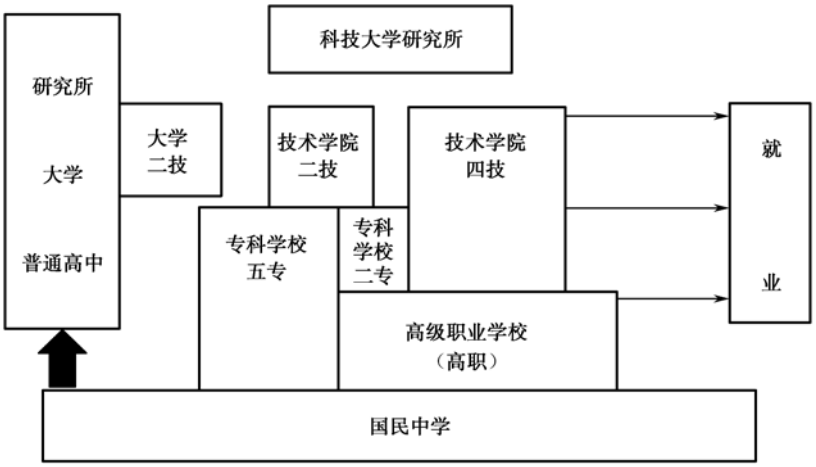


图 2-39　台湾教育体系与技职教育体系（部分）

台湾技职教育与经济发展的互动，可以分为以下五个阶段（见图 2-40）[①]。

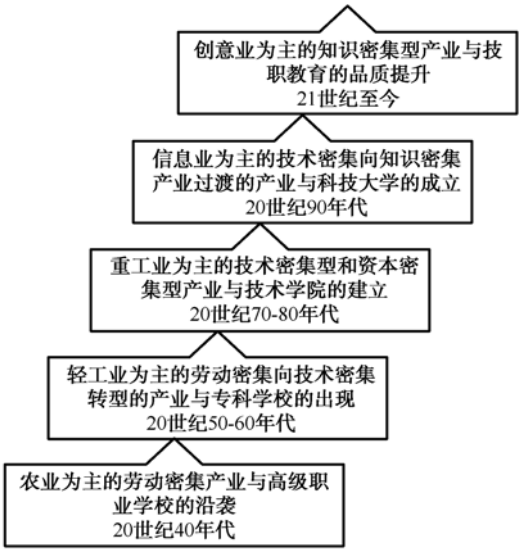


图 2-40　台湾技职教育与经济发展的互动

（1）农业为主的劳动密集型产业与高级职业学校的沿袭

20 世纪 40 年代，台湾光复初期，百废待兴，经济恢复时期，教育延续旧制，受日本政府统治台湾时期经济上的“工业日本、农业台湾”的政策，技职教育仍在萌芽阶段，当时的技职教育体系仅止于高级职业学校，特别是农业职校。台湾将高级职业学校简称为“高职”（类似大陆的职业高中）。课程内容依照日治时代传承下来的“综合职业型”课程，学习范围过于宽广，实习操作的时数不足，学生不能专精，高职学生没有进一步学习的通道[②]。这期间，职业教育只在高中阶段进行。

（2）轻工业为主的劳动密集向技术密集转型的产业与专科学校的出现

20 世纪 50—60 年代，是台湾经济发展“黄金时代”，为培养经济发展迅速的行业急需的实用型人才，50 年代大量引进美国单位行业制课程，高级职业学校，特别是工业类高级职业学校发展迅猛。台

①② 参见陈鸿助，林东庆. 台湾地区技职教育的发展和经验. 终身教育，2007（4）.

湾发展进口替代及扩张出口的轻工业，60 年代后期台湾产业开始由劳动密集型向技术密集型转移，产品的技术含量增加，对职业人才能力的要求也提高，以农业职教为重点逐步转到以发展工业职教为重点。为配合产业界对人才的需求，并增加高中职毕业生就读大专机会，这期间建立了 11 所专科层次的专科学校[①]。

（3）重工业为主的技术密集型和资本密集型产业与技术学院的建立

20 世纪 70～80 年代，台湾经济开始步入工业化进程，大力发展重工业，高附加值产业也使出口贸易急速发展，产业升级对职业人才的需求呈现多层次态势：中等层次人才需求与高中阶段的农业、工业高级职业学校继续发展，商业类高级职业学校发展更为迅速；培养专门的高技能人才的专科学校增至 76 所。高层次职业人才的培养进入技职教育：这期间，1974 年台湾第一所本科层次的技术学院——台湾工业技术学院（现台湾科技大学）建立，1979 年该院成立“研究所”，举办硕士研究生班；1986 年开设博士研究生班[②]。

（4）信息业为主的技术密集向知识密集过渡的产业与科技大学的成立

20 世纪 90 年代，伴随世界知识经济的星期，台湾在继续实施 80 年代后期提出的“科技发展计划”和“工业升级”的指导方针的基础之上，以资讯（信息）产业作为发展重点，在鼓励高科技产业的同时，进一步鼓励传统工业生产高附加值产品[③]，为此也提升了产业界对高技能人才的需求，台湾技职教育开始全面调整专业设置[④]。1994 年，将绩优专科学校改制为技术学院；1995 年年底根据“技术职业教育的转型与革新”方案，将绩优技术学院改名为科技大学。

（5）创意业为主的知识密集型产业与技职教育的品质提升

21 世纪至今，台湾实施“挑战 2008 发展重点计划”，随后提出“文化创意产业”概念，创意经济在台湾崛起。当前，经济增长动力主要来自于包括智能手机、平板电脑和云计算等高科技产品与技术的推陈出新，同时由于《海峡两岸经济合作框架协议》（ECFA）早期收获项目效益的扩大，大陆的产业升级对岛内电子、咨询和机械等产品需求的带动[⑤]，台湾技职教育按照世纪之初发布的《追求卓越的技职教育》白皮书，在强调因应台湾的经济需求及高科技发展趋势继续完善技职教育的一贯体系基础上，针对其发展过程中出现的特色、质量等问题，也提出改进、提升与“退出”机制[⑥]。

由此，台湾职业教育学制的三次重大的转变，都与产业的发展有很直接的关系[⑦]：一是由于“技术密集型产业”兴起，职业学校由“综合型学制”转为“单位行业学制”；二是由于出口贸易“资本密集型产业”兴起，专科学校成为技职教育的主流；三是由于“高附加价值产业”兴起，信息化、科技化、自由化、多样化、国际化之需求，技术学院和科技大学纷纷设立，完成了高等教育的另一条高速公路。

技职教育对台湾的经济起飞，做出了不可磨灭的贡献，“在缔造台湾经济奇迹的过程中扮演着主要推手的角色”[⑧]，而其与经济的互动与呼应，使得技职教育的层次伴随着产业的升级而“升格”，形成了一个与产业配套的由“高级职业学校、专科学校、技术学院及科技大学（含研究所）”构成的完整、独立于普通教育体系的技职教育体制[⑨]。

当然，在这一过程之中，如前所述，其中出现的不少新问题，令人深思。

① 杨朝祥. 台湾技职教育变革与经济发展. 教育发展研究，2005（21）.

②④ 梁燕，徐兵. 台湾地区技职教育的改革成就与现实困境. 中国职业技术教育，2009（28）：52.

③ 何晓韬. 大陆与台湾职业教育比较研究——从经济发展角度看职业教育. 科教文汇，2006（5）.

⑤ 田野，任沁沁. 台湾统计部门预测 2012 年经济增长 3.85%. www.foods1.com/content /1486728 / 2012-3-16 - 百度快照

⑥⑦ 陈鸿助. 台湾地区技职教育的发展和经验. 2007 年中国（哈尔滨）国际职业教育论坛. www.360ve.com/ly_2007zt/y_4.htm 2007-10 -10 - 百度快照.

⑧⑨ 萧锡錡. 台湾技职教育现行体系与学制之剖析. 中国职业技术教育，2005（26）：52.

规律解读

分析台湾职业教育在产业升级过程之中出现的规模性的“升格”现象，以及面向 21 世纪提出的追求卓越性的职业教育的主张，毋庸置疑的是：职业教育是台湾经济高速发展的重要支撑。台湾在构建职业教育体系过程中，既吸纳了现代西方职业教育先进的理念，又借助于东方儒家文化崇尚读书的传统，所建立起与普通教育并重并立、上下衔接、相互沟通的独具特色的现代职业教育体系[①]，的确彰显了职业教育与经济发展相辅相成的规律，以及职业教育作为促进个性生涯发展的教育本质。

从成就的层面来讲，台湾职业教育由“定格”到“升格”的改革，表明“学制的提升与演变，是依照经济发展须靠人才的需求，以及社会及青年之需要”使然[②]，由此，可以梳理出两个符合职业教育发展的规律性的成果（见图 2-41）。

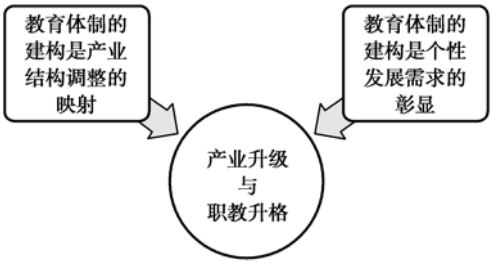


图 2-41　台湾职业教育发展的规律性成果

（一）教育体制的建构是产业结构调整的映射

对教育结构建构的认识误区，曾经有这样一些观点认为：一个国家的教育结构取决于这个国家人均国民收入，甚至还有的观点认为“一个国家的竞争力只取决于这个国家的国民受教育程度”。事实上，世界各国发展的历史都充分表明，一个国家的教育结构，更多地取决于这个国家的产业结构，并且一个国家的竞争力也不完全依赖于这个国家国民受教育程度的高低。世界劳工组织提供的资料指出，在全球竞争力最强的 6 个国家中，有 4 个国家，即瑞士、德国、丹麦和荷兰，均得益于其发达的职业教育；而英国、捷克等国家，国民受教育的程度非常高，但是国家的竞争力却并不强[③]，其原因也在于这些国家对技能型人才培养的职业教育却不大重视，这已经引起英国等国家的深度反思。所以，台湾职业教育强化与经济发展的紧密结合，从早期规模很小的职业技术教育，到为应对经济发展急需各种实用型人才的培养而大力发展职业教育；又伴随上世纪 60～70 年代传统工商产业逐步被高科技产业取代，从原有职业人才无法适应产业升级的能力需求而导致技术人才的供需失调，到制订多项发展高等技职教育的策略及方针，明确提出职业教育改革的思路，从而配合产业结构快速调整教育结构，建立与台湾经济发展和产业结构调整密不可分的完整的、贯通的职业教育体制，就为台湾的经济发展培养了更多符合产业界需要的职业人才[④]。

① 九江职业大学. 彰显办学特色 坚定发展信心——九江职业大学卢志鹏校长考察归来谈感受. www.jjvu.jx.cn/templet/default/ShowArticl ... 2012. 3. 8. 百度快照.

② 张天津. 台湾技职教育的历史回顾.中国职业技术教育，2005（23）：13。

③ Dr. J. Sung and Prof D. *Ashton presented by Trevor Riordan Manager，ILO/SKILLS-AP：Innovative skills policy reforms：Sector-based approaches to skills development：A SKILLS-AP Discussion Paper*.

④ 张东风. 对台湾职业教育的借鉴性研究. www.xmevs.com/page/view.aspx?id=l.zhifeng. 2012.3.4.

所以，把职业院校“定格”于某一层次，实际上是对职业教育价值的贬低；而职业教育层次的“升格”的是产业结构在教育结构里映射的结果。

（二）教育体制的建构是个性发展需求的彰显

对教育体制的建构的认识误区，还在于认为职业教育是二、三流的教育，其受众是教育失败者，是“差生”。实际上，职业教育的对象往往是以形象思维为主的青少年，其智力特点不是以逻辑思维而是以形象思维为主的。智力类型不同对知识获取的指向也不同。形象思维为主的人，不善于用符号去思考，或者说“不具学术倾向”[①]。这并非职业院校学生的弱势，恰恰是其优势所在。因为职业教育更注重涉及“怎么做”的经验和“怎样做更好”的策略这类过程性知识的掌握。而形象思维强的人能较快地获取过程性知识，对陈述性理论知识相对排斥。因此，逻辑思维和形象思维绝非智力水平的高低只是智力类型的不同。为使具有形象思维的青少年同样能得到接受高一级及高等教育的机会，是教育公平的要求。所以，台湾职业教育强调要“落实多元智能与多元选才的精神”，“技能学习应有其深度与广度”[②]，招生时要加重证照及技能竞赛成果的比重，鼓励学生加强实务技能，创造技能学习与升学通路双赢的局面[③]，就使学生能获得更好的生涯发展前景。最近，台湾在瑞士及美国国际发明展分别拿到 42 个及 26 个金牌，获奖学生中 9 成来自技职教育，用实力改写了台湾教育史[④]。

所以，把职校学生“定格”于差类群体，实际上是对形象思维价值的贬低，而职业教育层次的“升格”，的确是个性需求在教育结构里彰显的结果。

从困境的角度来讲，台湾职业教育由“定格”到“升格”的改革，出现了技职教育“虽已向多元化和精致化方向逐步迈进，但在改革过程中衍生的问题更值得探讨”，由此，可以窥见目前台湾地区技职教育的现状至少存在两个有悖于职业教育自身规律的倾向（见图 2-42）。

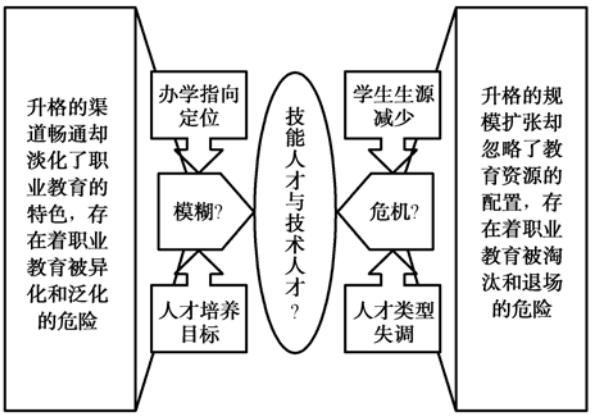


图 2-42　台湾技职教育发展的困境与反思

（三）升格的渠道畅通却淡化了职业教育的特色，存在着职业教育被异化和泛化的危险

一是学校办学指向的定位逐渐模糊，特别是高层次的研究生教育追求学术化，与技职教育为产业服务的初衷背离，这将丧失职业教育赖以生存的基础；

①② 萧锡錡. 台湾技职教育现行体系与学制之剖析. 中国职业技术教育，2005（26）：53.

③ 张瑞菁. 台湾地区高等职业教育多元入学渠道现况研究. 教育考试，2007（3）.

④ 林志成. 国际竞赛得大奖 九成来自技职. 中国台北:中国时报,2011年10月27日. www.douban.com/group/topic/23155000/ 2011.10.27 繁体 - 百度快照.

二是人才培养定位与普通高校趋同，特别是课程的内容被理论化和大学化，与产业需求和职业能力的需求脱节，这将导致学生毕业面临就业困难境地。

（四）升格的规模扩张却忽略了教育资源的配置，存在着职业教育被淘汰和退场的危险

一是学生来源减少危机：出生人口逐年下降，未来学生的来源逐渐减少，必将导致教育与劳动市场的供需失衡，加之普通高校招生优势，升格的技职院校难以为继；

二是人才类型失调危机：升格的过度扩张，过度缺乏科学的产业需求分析，中职与高职培养的技能型人才与普教培养的人才相互之间比例失衡，最终影响经济的发展。

造成这种困境的重要原因，一是忽视了高新产业与人才结构的关系，产教合作、校企合作作为决定人才需求定位的基础，在现行技职教育体系的改革和创新之中却未给予足够的重视；二是混淆了普通教育与职业教育的区别，升学准备、就业导向作为决定人才培养定位的基础，在现行技职教育体系的构建与发展之中却未能给予清晰的阐释。

产生忽视与混淆的最根本的原因，在于不清楚技能与技术的关系，以及技能型人才与技术型人才的区别。简单地把职业教育培养的人才一律称为“技术型人才”，必然模糊职业教育的定位；简单地认为技术高于技能，必然认为两者是层次关系。实际上，技术与技能是互动关系，为工作而学习，让技能成为国家发展战略，业已成为 21 世纪以来发达工业国家的共识。

应对传统产业的升级而升格技职教育，又因制造业逐渐向大陆转移而出现的“产业空洞化”，却又无法因应岛内高新产业的发展对人才需求定位而对培养职业人才的技职教育“去职教化”，就有可能陷入“成也因应、败也因应”的尴尬境地。

由此，政府必须实施有效调控的考验。在定格到升格的 60 年历程，成就是主要的，但问题也是明显的：除了存在上述两个“危险”之外，其所衍生的问题，必然还有诸如师资资质的去职教化、多元入学的过复杂化等，这些问题不解决，可能会使得这场成功而导致职业教育的质量下降以致悄然谢幕。所以，台湾教育主管部门看到这种危险，已制定“退场机制”：2005 年 12 月 13 日通过修正“大学法”，为学校的“退场”拟定了完整的程序与原则，甚至还包含了校地利用的方式[①]。



结　论

“一定数量和质量的人力资源与新技术的同步投入，是促进经济发展的必要条件”[②]，正如美国经济学家舒尔茨（T.W.Schultz，1902—　）的在《人力资本理论》中所指出的那样：人力资本是经济增长的关键，教育是形成人力资本的重要因素。而伴随经济增长方式的转变，产业结构的升级，为经济发展提供人力资本——技能型人才的职业教育，也必须予以合理且及时的应对：现代产业结构需要现代职业教育结构与之匹配。由此，产业的升级必然伴有人力资本的升级，这意味着，职业教育从“定格”到“升格”，有利于人力资本的载体——技能型人才培养的连贯性，以满足产业升级对高层次技能人才的需求；也有利于人力资本的自身——学生获得更多的机遇，以满足选择最佳职业生涯发展路径的需求[③]。这已经为当代世界职业教育发展的趋势性选择。

① 陈鸿助. 台湾地区技职教育的发展和经验. 2007 年中国（哈尔滨）国际职业教育论坛. www.360ve.com/ly_2007zt/y_4.htm 2007-10 -10 - 百度快照.

② 何晓韬. 大陆与台湾职业教育比较研究——从经济发展角度看职业教育. 科教文汇，2006（5）.

③ 华广网. 台湾中高职衔接贯通经验可取. 台盟上海市委专门提案. 2012 年 1 月 15 日.

第七节　从等外到等值：欧盟制定《欧洲资格框架》——基于资格分级的泛欧性区域体系

严璇、姜大源



案例陈述

欧盟教育部长理事会和欧委会 2004 年 2 月 26 日通过的欧洲“教育与培训 2010”工作计划执行情况的报告指出，如果没有一个欧洲框架作为资格认可的共同参照，那么欧洲劳动力市场不可能有效和平稳运作。因为欧洲劳动市场上的机会均等和欧洲公民权的发展，都取决于公民所持有的文凭和资格证书在欧盟范围内得以认可的程度。由于整个欧洲的教育结构和机构存在着差异性，通过课程和培训所获得的学习成果和能力便成为描述所获资格的重要参照标准[①]。报告呼吁建立一个泛欧框架，来作为资格证书相互承认的共同参照。接着，同年 3 月欧盟“关于高等教育和职业教育培训共同主题”会议建议，在“教育与培训 2010”工作计划框架下开展《欧洲资格框架》（European Qualification Framework，EQF）的开发工作，其目的是将针对欧洲职业教育与培训的“共同参照标准框架”（common reference levels framework for VET）与目前正在开发中的欧洲高等教育领域的资格框架联系起来[②]。随后，欧盟于 2004 年 12 月签订《马斯特里赫特公报》，将开发透明和互信的欧洲资格框架（EQF），作为一个优先考虑的领域列入欧洲一体化进程。

2005 年 7 月，欧盟委员会专家工作组起草了《适应终身学习要求的欧洲资格框架》文件，公布专家初步的理论研究结果并展开协商与讨论；12 月，欧盟委员会在互联网上公布了来自各个国家、各个机构的反馈结果；2006 年 9 月 5 日，欧委会向欧盟理事会和欧洲议会提出《关于构建欧洲资格框架的建议》（Recommendation）[③]；2007 年 10 月，欧洲议会发布《关于欧洲议会与欧盟委员会建议建立欧洲终身学习资格框架》法律决议，正式通过上述建议案。现在，《欧洲资格框架》经过近 5 年的试验和检测，将在欧盟和参加《欧洲职业教育区》的 46 个国家逐步实施。

作为一个“元框架”（Meta-Framework），欧盟和《欧洲职业教育区》参加国都将以《欧洲资格框架》为平台，开发各自的《国家资格框架》（National Qualification System，NQS）。欧盟委员会建议，各成员国在 2010 年以前把本国的《国家资格框架》与《欧洲资格框架》联系起来，两者联合发挥转换平台的作用，以使欧洲的企业行业和教育机构，能够更好地了解应聘者提交的教育和职业资格证书，并使其成为不同国家间资格证书的评估、比较及相互认定的重要依据。欧盟委员会还建议，到 2012 年，欧盟范围内颁发的每一新的资格证书上，都应注明相应的《欧洲资格框架》的参照水平。可以说，这是“欧洲终身学习资格框架的实施将是欧盟教育发展史上影响深远的重大事件”[④]。

① Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area[R]. DK：Ministry of Science，Technology and Innovation，2005. p97.

② Qualifications Framework developments in Bologna and Copenhagen Processes.

③ 根据欧盟法的规定，“意见和建议”不具有法律上的约束力，而是欧盟理事会对某个问题未能达成一致意见之时向各成员国提出的建议，以作为欧盟立法趋势和政策导向，供各成员国参考。但这并不意味着它在欧盟立法程序中无足轻重，欧盟条约规定，对欧盟委员会就促进个成员国之间社会经济合作事项所发表的推荐和意见，各成员国仍有遵守的义务。——笔者注.

④ 李建忠.资格水平界定转换：为欧洲人打通终身学习航道. 中国教育报，2008 年 2 月 18 日第 8 版.

（一）《欧洲资格框架》的基本目标——泛欧资格平台

如前所述，由于欧洲基于双边或多边的国家资格框架 /体系间的合作关系复杂，严重制约了各国之间资格证书的透明、迁移和认可。通过引入共同参照标准等级，不仅可简化不同的国家资格框架和体系之间的关系，而且也将促进各国各教育系统资格证书之间的比较、迁移和认可。因此，欧盟在超国家层面形成共同意识，在资格证书领域制定共同政策，采取共同行动，以谋求在欧盟范围内资格证书的流通和认可，并逐步形成和完善相关发展机制，使得资格证书具有超国家的功能。

《欧洲资格框架》的建立创设一个共同的参照框架，使其成为各国不同的教育与培训系统中不同的资格证书框架体系及相应层级之间的转换器，实现：一是在欧盟内部增加各成员国公民所持有的资格证书的透明性、可比性和可携性；二是在欧盟外部推动国际行业组织在其资格证书体系与《欧洲资格框架》的共同参考点之间建立联系，使其资格证书置于欧盟资格证书体系的相关位置；三是在欧洲区域促进终身学习和提高公民的流动性等。

《欧洲资格框架》建设的基本思路如图 2-43 所示。图中，EQF 为《欧洲资格框架》（European Qualification Framework）的英文缩写，NQS 为《国家资格体系》（National Qualification System）的英文缩写，Q 为资格（Qualification）的英文缩写。

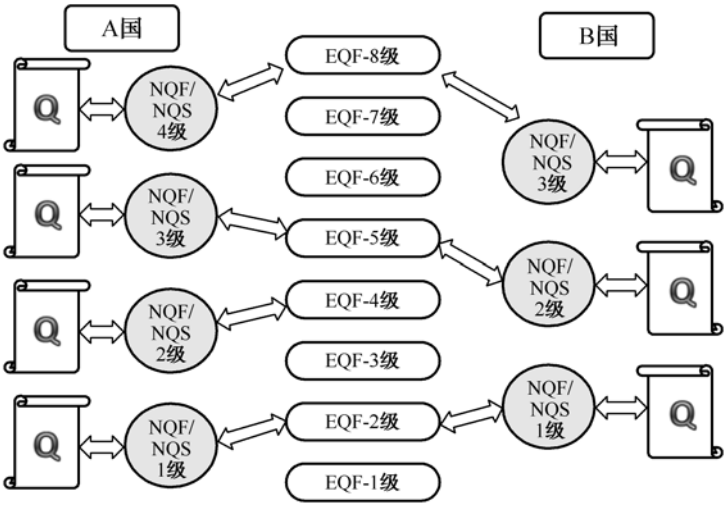


图 2-43　《欧洲资格框架》建设的基本思路

（二）《欧洲资格框架》的基本内容——8 级资格制度

2007 年 10 月 24 日，欧洲议会通过了适应欧洲公民终身学习需求、含有 8 个级别的《欧洲资格框架》。这一框架的核心要素是基于学习成果（Outcome）的 8 个等级的“共同参照标准”（common reference levels），用以作为各国不同教育与培训体系中资格证书进行比较的转换器。所谓“共同参照标准”等级，是以学习成果为依据加以描述的，包含学习者了解、掌握和能够应用的知识、技能和能力[①]。

在《欧洲资格框架》中，所使用的知识、技能和能力这 3 个变量，综合了描述人们的学习成果。其中，“知识”包括在某一个工作或研究领域通过学习所掌握的事实、原则、理论和实践；“技能”包括认知技能（逻辑、直觉和创造性思维）和实际技能（手工操作的技巧及对方法、材料、工具的运用）两部分；“能力”则是指在工作和研究中运用知识和技能的能力，包括责任感和自主性。

① European Commission. *Towards a European Qualification Framework for lifelong learning*[R]. 2005：12.

《欧洲资格框架》核心内容是八级资格水平。按照知识、技能和能力三个领域解读的资格水平等级划分，详见表 2-14 所示。

表 2-14 《欧洲资格框架》（EQF）等级划分描述

在《欧洲资格框架》8 个等级中每一个等级都以一套描述符划分，它表示在任何一种资格体系中与该等级资格相关的学习成果（知识、技能和能力）。			
	知　识	技　能	能　力
与每一级资格对应的学习成果	知识指理论与事实，是与学习和工作相关的事实、原理、理论和实践的集合体	技能指认知（对逻辑、知觉和创造性思维的运用）和实践（包括手工操作技巧和方法、材料、工具、仪器的使用）	能力指经证实的应用知识、技能的能力，和个人、社会和/或方法的能力； 能力以责任心和自主性来衡量
1 级	基本的、一般性知识	完成简单任务的基本技能	在直接监督下、在有组织的环境中工作或学习
2 级	特定工作或学习领域的基本事实性知识	需要运用相关信息以完成任务，并运用简单规则和工具解决常规问题的基本认知和实践技巧	在监督下有一定自主性的工作或学习
3 级	特定工作或学习领域中的事实性知识、原则、 过程和一般概念	通过选择和运用基本方法、工具、材料和信息完成任务或解决问题的系列认知和实践技能	对工作或学习中任务的完成负责； 在解决问题过程中改变自己的行为以适应环境
4 级	特定工作或学习领域内、广泛背景下的事实和理论知识	针对特定工作或学习领域的特定问题形成解决方案所需要的系列认知和实践技能	在通常可以预知，但又时常有变化的工作或学习环境中运用指导原则，进行自我管理； 监督他人常规工作，对工作或学习活动的评价和承担部分责任
5 级	特定学习或工作领域内综合的、专业性、事实性和理论性知识和对于该种知识范畴的认知	解决抽象问题所需的完整的认知和实践方面的系列技能	在有不能预知变化的工作或学习活动中进行管理和监督；检查并提高自己和他人业绩
6 级	特定工作或学习领域的高级知识，包括对理论和原则的准确理解	在特定工作或学习的专业领域解决复杂性和不可预知问题所需要的高级技能、示范能力和创新力	管理复杂的技术或专业性活动或项目；在不可预知的工作或学习环境中负责决策；负责个人和团队的专业发展管理
7 级	高度专业性的特定工作或学习领域内的知识，其中部分为前沿性知识以作为首创思维的基础；清楚地知道某一领域内的知识问题和交叉领域的知识问题	在研究和/或创新中，为了发展新知识、工作程序和整合不同领域的知识而需要的，解决专业性问题的技能	对复杂的、不可预见的和需要新的策略性方法的工作或学习环境的管理和改变；对专业性的知识和实践负责，并且 / 或者对团队的战略性业绩的检查负责
8 级	特定工作或学习领域最前沿的只是和交叉领域的知识	在研究和/或创新中解决关键问题所需要的、扩展和重新定义现存知识和专业实践所需要的，最高级的和专业的	真正权威、创新、自主、博学和专业的统一；对于包括研究在内的工作或学习环境前沿的新思维或者新工序开发的持久责任

（三）《欧洲资格框架》的基本功能——国别转换基准

《欧洲资格框架》是元框架（Meta-Framework），是以其为基础制定各国《国家资格框架》的“框架”，具有组织系统的功能。由此通过制定质量保障原则、运用学分转换和累积系统等方式，在成员国多种多样的资格框架体系之间搭建了转换平台，通过基于学习成果的共同参照标准等级，将某一资格框架与其他资格框架相比照，进而将某一框架内的资格与位于其他框架内的资格相衔接，实现国家层面和行业层面的透明性出现超国家性。

《欧洲资格框架》与通常意义上的国家资格框架并不尽相同。如图 2-44 所示，元框架作为各国资格的“转换器”和中立的参照点，对不同教育与培训系统所颁发的资格证书进行比较，简化了不同的国家资格框架和体系之间的关系，加强了欧洲层面相关利益集团的合作与互信，促进了资格证书在不同的教育与培训体系和层级之间的互认与迁移。

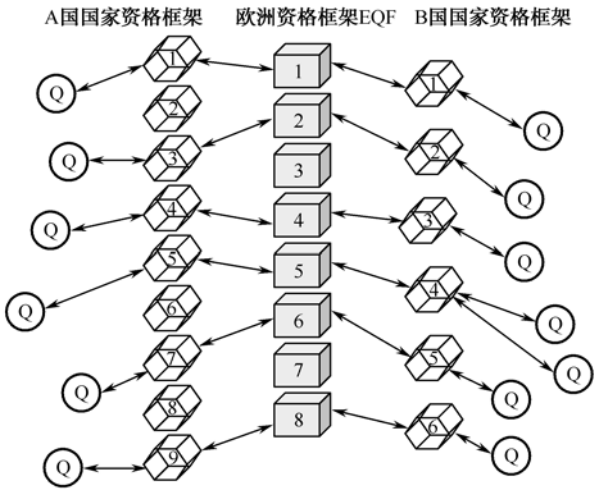


图 2-44　欧洲资格框架——元框架：简化不同国家资格框架和体系之间的关系



分析欧盟以及欧洲《欧洲资格框架》研究、发展与实施的过程，启示良多。一个拥有 27 个成员国、4.8 亿人口、集政治实体与经济实体于一身而在世界上具有重要影响的区域一体化组织，能够在各国不同的文化传统、不同的政治制度、不同的经济水平的背景下，从不同的教育体系和不同的职业教育体系中，却能寻求到共同的意愿和共同的准则，进而最终形成共同的资格标准平台——《欧洲资格框架》，而这一事实本身就充分表明，在经济全球化背景下的教育国际化的趋势，要以多元化视角审视教育和职业教育关于资格的含义（见图 2-45）。

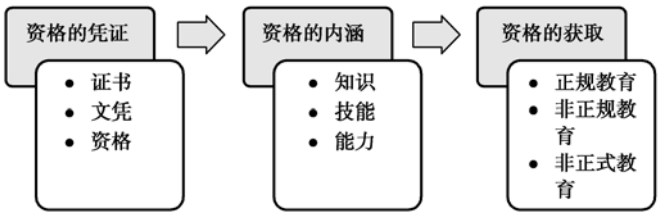


图 2-45　基于多元化视角的资格含义

（一）关于证书、文凭与资格——资格的凭证

《欧洲资格框架》清晰地指出，所谓“资格”（Qualification），指的是在欧盟范围内得到承认的所有资格证书、学校文凭和职业经历。因此，“资格”是一个上位概念，而“证书”和“文凭”，则是“资格”的下位概念。按照《欧洲资格框架》授予的“资格证书”，根据 2005 年 6 月《欧洲资格框架》草案中给出定义是：“当个人的学习达到某一特定标准（知识、技能和能力）时，经授权机构的确认后所

获得的资格[①]。”而世界经合组织（OECD）对资格证书的定义是：“个人所拥有的，经授权机构确定其达到特定标准的知识、技能和宽泛能力时，授予个人的资格凭证[②]。”为获得资格证书而进行的学习和考评，可以通过学校教学来进行，也可以通过工作经验来学习。

（二）关于知识、技能与能力——资格的内涵

《欧洲资格框架》清晰地指出，8 级资格的每一级资格，都是从“知识”、“技能”和“能力”三个维度加以界定的、与该级资格水平相对应的学习成果。因而，每一级“资格证书”以学习成果单元为描述符，对每一个资格证书所特有的知识、技能和能力加以详细说明。这里，“知识”被定义为各种理论和事实，“技能”被定义为认知能力（包括运用逻辑、知觉和创造性思考的能力）与实践能力（包括手工技艺以及运用各种方法、材料、工具和器具的能力），而“能力”则被定义为职责和自主性[③]，其含义已大为扩展。所以，学习成果单元强调学习的最终结果而非学习时间的长短、接受教育的机构、学习的地点和方式[④]等学习投入方面的内容，是《欧洲资格框架》和《欧洲职业教育学分转换体系》的核心。

（三）关于正规、非正规与非正式教育——资格的获取

《欧洲资格框架》清晰地指出，由于所有的资格均以学习成果来界定，这就为正规的教育体系外的学习者提供了可能和方便，因为通过承认、转化并累积非正规或非正式学习所获得的学习成果，同样可以获得相应的资格证书。所以，《欧洲资格框架》在正规教育、非正规教育和非正式教育之间架设了一座相互衔接和贯通的桥梁。目前欧盟国家正在积极建立有关非正规学习的认证制度，以帮助公民在获得相关知识、技能和能力的同时省去重复的学习过程，有助于学习者在不同国家或在不同学习背景下有效地获得完整的资格证书[⑤]，从而有利于促进个性化的学习途径，实现终身学习的目标。为此，欧盟要求各国加强经验交流，增进各教育系统间的可比性，提高非正规教育和非正式教育的总体质量和信誉。



结　论

借助《欧洲资格框架》这个元框架，不仅将各国国家资格框架容纳其中，而且也将各类各级教育文凭与培训资格证书都涵盖于内：一方面，在横向其通过基于学习成果的共同参照标准，将某一资格框架与其他的资格框架相衔接和沟通，进而将某一框架内的资格与位于其他框架内的资格相衔接，简化了不同国家资格框架和体系之间的关系；另一方面，在纵向其通过 8 级体系囊括了从义务教育结束后到接受最高层次的学术与专业教育和培训的全过程所能获得的所有资格，其中第 5～8 级分别与《欧洲高等教育区资格框架》（QF-EHEA）中的短期高等教育、学士、硕士和博士层次相对应，这就实现了不同阶段教育与培训的纵向贯通，各级各类教育的横向衔接。

由此，职业资格证书和学校学历文凭在进入高等教育的通道上开始具备同等的地位和作用，使得职业教育具备了与普通教育等值的可能性，从而消除了职业教育的终结性。无疑，《欧洲资格框架》所

① European Commission. *Proposal for a Recommendation of the Parliament and the Council on the Establishment of EQF*[EB/OL]. 2006-10-06. http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_ 0479_en.pdf.

② OECD. *Moving the mountains - the role of qualifications in lifelong learning*[R]. Paris：OECD，2006：34.

③ 阚阅. 欧洲资格框架解析. 教育发展研究，2009（19）.

④ Huggins，R. & Lewis，S. *Best practice approaches to achieving parity of esteem in education and training*[R]. European Institute of Education and Social Policy（EIESP），2003：18.

⑤ 吴雪萍，张科丽. 欧洲新体系：以学分为载体的终身学习. 中国科学报，2012 年 2 月 29 日. B3 版.

代表的职业教育的发展趋势，提升了职业教育的社会地位，提高了职业教育的社会认同度，提振了职业教育的吸引力。这一变迁表明，致力于技能和技能型人才培养的职业教育，不仅在社会价值层面，而且在社会地位层面，开始从“下里巴人”的“等外”，走向“平起平坐”的“等值”。人们应该为教育的真正公平而欢呼！

第八节　从排斥到全纳：联合国教科文组织发布新版国际教育分类法——基于课程证书的标准化教育框架

姜大源

案例陈述

成立于 1946 年的“联合国教育、科学及文化组织”（United Nations Educational，Scientific and Cultural Organization）是联合国（UN）专门机构之一，简称“联合国教科文组织”（UNESCO）。该组织总部设在法国巴黎，其宗旨是促进教育、科学及文化方面的国际合作，以利于各国人民之间的相互了解，维护世界和平。

联合国教科文组织于 19 世纪 70 年代早期制定了《国际教育标准分类法》（ISCED）”，它“作为一种工具适用于在单个国家内和国际间对教育统计数据的收集、汇编及展现”。《国际教育标准分类法》是经过国际社会广泛协商，并经“联合国教科文组织大会”正式批准，按照教育等级和学科来组织管理教育课程和相关资格证书的参照分类。作为一个分类框架，它隶属于联合国国际经济与社会分类系列。最早的国际教育标准分类制定于 1976 年，并于 1997 年修订。2007 年，联合国教科文组织第 34 届大会通过决议，要求总干事根据 10 年来各国教育政策和结构发生的变化，审查和修订 1997 版国际教育标准分类[①]。2011 年联合国教科文组织组织专门小组对《国际教育分类标准》进行了修订。修订后的《国际教育标准分类法》（ISCED 2011）对原第二版即 1997 年版《国际教育标准分类法》（ISCED 1997）进行了进一步的澄清、修订、扩充及完善。

2011 年 9 月 5 日，联合国教科文组织第 36 届大会通过了关于《国际教育标准分类法》修订文本，从而形成自 1976 年以来的第三版国际教育标准分类。在教育国际化日益深入、各国教育交流越来越频繁的今天，了解国际教育分类的新变化，有助于加强我们同世界的联系，更好地参与国际教育发展进程[②]。

（一）《国际教育标准分类法》（ISCED 2011）的产生背景

《国际教育标准分类法》是“一个有助于按照国际商定的共同定义和概念对各类与政策相关的教育统计提出标准报告的框架，从而确保所产生的指标的国际可比性”[③]。由于近十多年来，特别是进入 21 世纪以来，伴随经济全球化进程，人员求学和工作的跨境流动，以及教育的国际合作都日益增长，为此世界各国教育政策和教育结构都发生很大变化，1997 年版的《国际教育标准分类法》已不能适应这些变化。鉴此，联合国教科文组织第 34 届会议通过第 34C/20 号决议，请联合国教科文组织总干事批准对《国际教育标准分类法》1997 年版本进行审查并加以修订。此后，在《联合国教科文组织》第 35 届会议上，提交了关于修订进展情况的中期报告，并向联合国教科文组织执行局“公约与建议委员会”提交了例行报告。

关于修订《国际教育标准分类法》1997 年版本的中期报告，详细介绍了第 34 届会议以来的进展，

①② 李建忠. 时评：国际教育标准分类折射教育新趋势. 中国教育报，2012 年 1 月 3 日.

③ United Nations Educational，Scientific and Cultural Organization（UNESCO）. *REVISION OF THE INTERNATIONAL STANDARD CLASSIFICATION OF EDUCATION*（ISCED）.

确定了修订的范围，以及就此项审查工作与会员国以及相关国际及地区组织磋商时应采取的方法。在这期间，联合国教科文组织建立了《国际教育标准分类法》（以下简称《分类法》）技术咨询小组，由来自巴西、丹麦、法国、德国、印度、意大利、约旦、拉脱维亚、毛里塔尼亚、毛里求斯、墨西哥、菲律宾、圣卢西亚、英国和津巴布韦共 15 名国际教育和统计专家组成，小组成员还包括欧洲统计局、经社理事会、联合国儿童基金会和教科文组织的代表。

根据参与磋商的国家、地区和国际专家的反馈意见，在对最初建议进行修改后，2010 年 6 月联合国教科文组织又就 2011 年《分类法》草本展开了进一步的全球磋商。在联合国统计司、各国统计办的协助下，教科文组织邀请所有会员国，包括各国教育部对草本提出评论意见。此外，还将《分类法》的修改建议寄发给了联合国国际经济和社会分类专家组、《分类法》技术咨询小组成员、参加 2009 年和 2010 年关于《分类法》地区会议和讨论的国家或地区专家、负责向教科文组织统计研究所及其教育数据收集伙伴——联合国经济及社会理事会经社理事会，以及欧洲统计局提供教育数据、扫盲或教育成就的相关国际机构以及国家联络机构。

《分类法》技术咨询小组里的编辑小组于 2010 年 12 月对收集到的详细反馈材料，包括 80 多个国家 110 多份答复所提出的意见和建议，进行了审议和讨论，最后提出一份修订建议草案，并且在 2011 年 2 月技术咨询小组最后一次会议上，全体成员对其进行了认真讨论。2011 年 9 月 5 日，联合国教科文组织第 36 届大会决议，将联合国教科文组织统计研究所编制的《国际教育标准分类法》修订版批准为 2011 年版《国际教育标准分类法》。

（二）《国际教育标准分类法》（ISCED 2011）的功能定位

《国际教育标准分类法》是联合国对成员国教育情况进行统计的工具之一。而联合国各国对成员国发展情况进行统计的工具，是《联合国经济与社会分类法国际系列》，用于对国家间可比较数据的收集、汇编和分析。《国际教育标准分类法》隶属于该系列，是一个以教育的等级和学科来组织安排教育课程和相关资格证书的参考分类。《分类法》是国际协商并经联合国教科文组织成员国大会正式通过的结果。

（1）《分类法》的目的指向

制定《分类法》的目的，在于为成员国提供一个框架，以便对由课程及资格证书所界定的教育活动，按照国际公认的类别进行分类，以利于教育的国际交流和国际比照。所以，《分类法》的基本概念和定义旨在能国际通用，覆盖所有的教育系统，而无须考虑特定系统的情况。使用《分类法》有助于把根据各国国家概念与定义所汇编的关于教育参加者、提供者和资助者的详细教育统计数字，转换成为能在国际上进行比对和解释的综合类别。

《分类法》基于以下三要素：一是国际公认的概念和定义；二是分类系统；三为《分类法》对世界各国教育课程和相关资格证书进行的图谱分析。

（2）《分类法》的基本依据

《分类法》中的基本分类单位为国家（或地区）的“教育课程”（educational programme）和相关的公认“教育资格证书”（qualifications）。两者的关系在于：“教育课程的共同特征是，在达到学习目的或完成教育任务时会授予成功完成教育课程的证书证明[①]。”这里的“教育课程”，系“指在一段持续的时期内达到预定的学习目标或完成一组具体的教育任务而设计和组织的一套连贯或有顺序的教

① UNESCO-Institut for Statistics. *International Standard Classification of Education* 2011. 中文版. 第 11、12 条。需要注意，联合国教科文组织发布的《分类法》中文版，有些译文不符合职业教育约定俗成的习惯，如，skill 被译为“技艺”，应译为“技能”；Education Field 被译为“学科”，应译为“教育领域或学习领域”，还有其他一些词汇也有这种情况。——笔者注。

育活动或交流”[①]，其中的教育活动是指“通过某种形式的交流引发学习的有意识活动”[②]，可被分组为各国所说的“课”、“单元”、“单位”和/或“科目”。而在《分类法》中，“课”在意义上又等同于“单元”、“单位”和/或“科目”。

这里的“教育资格证书”，是指“以文件的形式对成功地完成一个教育课程或课程的某个阶段的正式确认”，其中的“资格证书”，是“资质证明”的同义词，常使用的其他词语还有诸如“证书”、“学位”、“毕业证书”等资格证书的种类，在《分类法》中可看作同义词。

《分类法》首先对教育课程进行分类，然后再据此对教育资格证书进行分类。获得资格证书的方式有：一是成功完成一个完整教育课程；二是成功完成一个教育课程的某个阶段（中间资格证书）；三是对在参加教育课程之外所掌握知识、技能和能力的确认[③]。

（3）《分类法》的教育范畴

《分类法》2011 版“涵盖一个人一生中的任何阶段所接受的正规和非正规教育课程。不论这些被相关国家教育当局认可的资格证书是怎样获得的（例如，通过成功完成一个正规教育课程或通过一个非正规教育课程或非正式的学习活动），这些资格证书是用来衡量受教育程度的”[④]。

这里的“正规教育”，指的是“正规教育系指通过公共组织和被认可私人团体进行的制度化、有目的、有计划的教育，它们的总和构成一个国家的正规教育系统”[⑤]，并且一般是在机构里进行的全日制教育。需要特别指出，一是个人首次进入劳动市场之前所受的正规教育即通常的全日制教育，或被称为初期教育（职前教育）；二是部分在工作场所开办的、通常由教育机构和雇佣方合作提供的课程，例如实习，如果所颁发的资格证书能获得国家当局或相当的机构认可，都可视为正规教育。

这里的“非正规教育”，指的也是“通过教育提供者进行的制度化、有目的、有计划的教育”[⑥]，但由于它顾及各种年龄的人但无须采用连续的路径结构，可能持续时间短和/或强度低，通常以“短课程”、“实习班”或“研讨班”的形式提供。如果一个非正规教育课程的成功完成和/或非正规教育资格证书经过正规教育系统适当确认并获得相关国家或地方教育当局（或等同机构）的认可，则可通常通向更高等级的教育。若未被认可，则不通向上一等级的教育。所以，这是一种正规教育的替代路径。

这里的“非正式学习”，指的是“有意的或慎重的但不是制度化的学习形式”[⑦]。因此，它缺乏像正规或非正规教育那样的组织性和系统性。非正式学习可包括在家庭、工作场所、地方社区中心，和日常生活中基于自我督导、家庭督导或社会督导的学习活动。需要特别注意的是，尽管在确定受教育程度等级时，通过非正式学习所获得的公认资格证书被考虑在内，但非正式学习不在用于评估教育参与的《分类法》的范畴之内。

（三）《国际教育标准分类法》（ISCED 2011）的基本框架

《分类法》1997 版与 2011 版等级的对比，可以清楚地看到 2011 年版《分类法》的基本框架（见表 2-15）。

① ISCED 2011，第 11、12 条。
② ISCED 2011，第 20、21 条。
③ ISCED 2011，第 20 条。
④ ISCED 2011，第 35 条。
⑤ ISCED 2011，第 36 条。
⑥ ISCED 2011，第 39 条。
⑦ ISCED 2011，第 43 条。

表 2-15 《国际教育标准分类法》1997 版与 2011 版等级对比[①]

《国际教育标准分类法》1997 版	《国际教育标准分类法》2011 版
-	0 级 1 类
0 级	0 级 2 类
1 级	1 级
2 级	2 级
3 级	3 级 *
4 级	4 级 *
5 级	5 级
	6 级
	7 级
6 级	8 级

注：* 类别内容稍有改变。

2011 年版（以下简称“新版”）《分类法》的分类，由并行的“教育课程等级”（《分类法》教育课程或 ISCED-P）和“受教育程度等级”（《分类法》受教育程度或 ISCED-A）两个编码系统构成。这里关于等级（层次）的概念有两个：一是教育课程的等级；二是受教育程度的等级。

新版《分类法》中，关于个人的“受教育程度”，系指个人完成的《分类法》中的最高等级，通常是依据被公认的资格证书来证明已经“成功完成”的最高教育课程并予以认定。也就是说，“受教育程度”是指个人已经完成的最高教育等级，而国家承认的教育资格证书则是划分受教育程度的重要依据[②]。值得注意的是，新版《分类法》还指出：由相关国家教育当局认可的，通过“非正规教育”课程或通过“非正式学习”的方法得到的技能经确认所获得的资格证书，等同于正规教育资格证书。这样，《分类法》定义的受教育程度概念也涵盖这些资格证书[③]。

在两个编码系统中，都确认了 9 个不同的等级，也就是：“教育课程”和“受教育程度”都有分级——层次之分。在每一个等级中，如果适用，采用补充标准确认进一步分类和子分类。“教育课程”和“受教育程度”都采用三位数字编码系统（见图 2-46）。

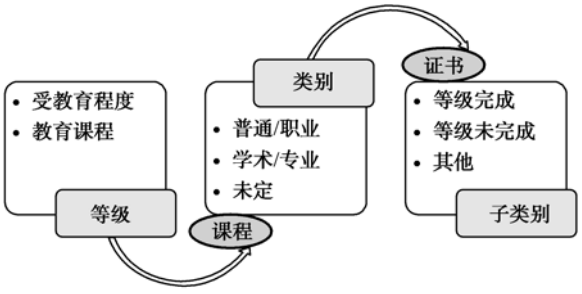


图 2-46 《国际教育标准分类法》2011 版三位数字编码系统

① ISCED 2011，第 283 条。

② 李建忠. 时评：国际教育标准分类折射教育新趋势. 中国教育报，2012 年 1 月 3 日.

③ ISCED 2011，第 81、83 条。

其中，“教育课程的分类”，提供用于教育课程的等级、类别和子类别的详细编码；而“受教育程度的分类”，则提供用于教育资格证书和对成功完成教育课程作类似测定的教育程度的等级、类别和子类别的详细编码[①]。

必须清楚界定的是：所谓“受教育程度的分类”，尤指教育资格证书的等级分类。也就是说，一个教育资格证书对应于《分类法》中的一个“受教育程度等级”，而不是获取该资格证书的教育课程所对应的《分类法》中的教育课程等级[②]。

需要指出的是，并非所有的类别和子类别的组合都存在或普遍存在。因此，《分类法》规定的三位数字编码仅限于使用中组合存在的情况[③]。

关于“三位数字”编码系统的具体内容，参见表 2-16～表 2-18[④]所示。

表 2-16 《国际教育标准分类法》编码系统：第一个数字——等级[⑤]

《国际教育标准分类法》教育课程（ISCED-P）		《国际教育标准分类法》受教育程度（ISCED-A）	
0	早期儿童教育	0	低于初等
1	初等	1	初等
2	初级中等	2	初级中等
3	高级中等	3	高级中等
4	中等后非高等	4	中等后非高等
5	短线高等	5	短线高等
6	学士或等同	6	学士或等同
7	硕士或等同	7	硕士或等同
8	博士或等同	8	博士或等同
9	别处未分类	9	别处未分类

表 2-17 《国际教育标准分类法》编码系统：第二个数字——类别（见本表注释 1）[⑥]

《国际教育标准分类法》教育课程（ISCED-P）		《国际教育标准分类法》受教育程度（ISCED-A）	
0	未进一步定义	0	未进一步定义
1	早期儿童教育开发	1	从未上过一个教育课程
2	学前教育	2	某些早期儿童教育
3	未使用	3	某些初等（未完成《国际教育标准分类法》1 级）
4	普通 /学术	4	普通 /学术
5	职业 /专业	5	职业 /专业
6	定向未定（见本表注释 2）	6	定向未定（见本表注释 3）
7	未使用	7	未使用

① ISCED 2011，第 98 条 F/G。

② ISCED 2011，第 98 条 G。

③ ISCED 2011，第 90 条。

④⑤⑥ ISCED 2011，第 89 条。

续表

《国际教育标准分类法》教育课程（ISCED-P）		《国际教育标准分类法》受教育程度（ISCED-A）	
8	未使用	8	未使用
9	别处未分类	9	别处未分类

注：1．教育课程：课程类型（ISCED-P 0 级）、定向（ISCED-P 2～8 级）、未进一步定义（ISCED-P 1 级）；

受教育程度：参加（ISCED-A 0 级）、定向（ISCED-A 2～5 级）、未进一步分类（1 级、6～8 级）

2．在教育课程 6～8 级中使用。

3．在受教育程度 5～8 级中使用。

表 2-18 《国际教育标准分类法》编码系统：第三个数字——子类别（见本表注释 1）[①]

《国际教育标准分类法》教育课程（ISCED-P）		《国际教育标准分类法》受教育程度（ISCED-A）	
0	未进一步定义	0	未进一步定义（见本表注释 2）
1	认可的课程成功完成，不够《国际教育标准分类法》等级完成或部分完成（因此不直接通向《国际教育标准分类法》更高等级课程）	1	未使用
2	认可的课程成功完成，足够《国际教育标准分类法》等级部分完成，但不直接通向《国际教育标准分类法》更高等级课程	2	部分等级完成——不直接通向《国际教育标准分类法》更高等级课程
3	认可的课程成功完成，足够《国际教育标准分类法》等级完成，但不直接通向《国际教育标准分类法》更高等级课程（见本表注释 3）	3	等级完成——不直接通向《国际教育标准分类法》更高等级课程（见本表注释 2）
4	认可的课程成功完成，足够《国际教育标准分类法》等级完成，并直接通向《国际教育标准分类法》更高等级课程（见本表注释 3、4）	4	等级完成——直接通向《国际教育标准分类法》更高等级课程（见本表注释 2、3、5）
5	第一学位 /资格证书课程——学士或等同（3～4 年）	5	未使用
6	长线第一学位/资格证书课程——学士或硕士或等同	6	未使用
7	第二或其他学位/资格证书课程——完成一个学士或等同课程	7	未使用
8	第二或其他学位/资格证书课程——完成一个硕士或等同课程	8	未使用
9	别处未分类	9	别处未分类

注：1．教育课程：完成 /通向（ISCED-P 2～5 级、8 级）、在国家学位/资格证书结构中的定位（ISCEDP 6、7 级）、未进一步定义（ISCED-P 0～1 级）；受教育程度：完成 /通向（ISCED-A 2～4 级）、未进一步定义（ISCED-A 0～1 级、5～8 级）。

2．在受教育程度 ISCED-A 1 级和 5～7 级中，包括成功完成《国际教育标准分类法》更高级课程或课程的一个阶段，不够等级完成或等级部分完成。

3．在《国际教育标准分类法》3 级的情况下，“《国际教育标准分类法》更高等级”指的是 5～7 级课程。

4．在《国际教育标准分类法》5～8 级的情况下，全部课程归类于类型 4，无论它们是否通向《国际教育标准分类法》更高等级。

5．在受教育程度 ISCED-A 2～4 级中，包括成功完成《国际教育标准分类法》更高级课程或课程的一个阶段，不够等级完成或等级部分完成。

① ISCED 2011，第 89 条。

综上所述，新版《分类法》所蕴涵的潜在教育路径见图 2-47 所示。

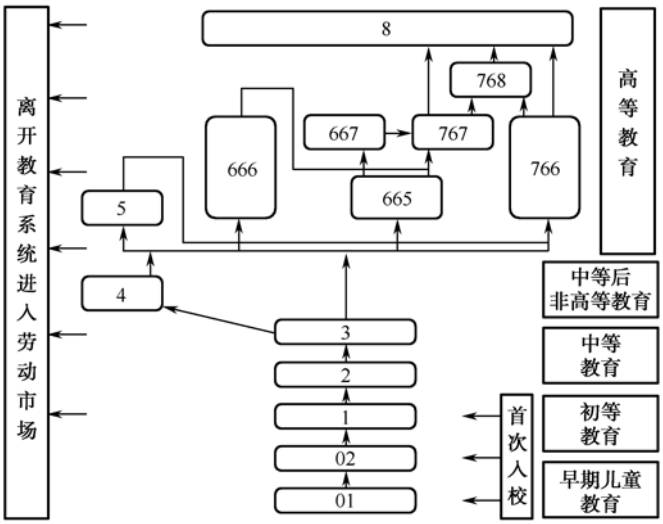


图 2-47　《国际教育标准分类法》2011 版潜在教育路径

规律解读

分析联合国教科文组织时隔 14 年后发布的 2011 年版《国际教育标准分类》（ISCED 2011）的内涵及其结构，可以欣喜地发现，新版《分类法》广泛吸收了世界各国在新世纪头十年教育改革与创新的成果。教育不再只是经院的“天堂”，更多地跨进了公众的“田野”。尤其是对职业教育来讲，新版《分类法》给予了更多的关注、更高的价值、更大的机遇。

新版《分类法》2011 与旧版《分类法》1997 相比，融入了许多新的观念。其最新的进展主要表现在如下方面：

一是学前教育起点更早。新版《分类法》对 0 级进行了扩展和重新命名。学前教育从 0 岁开始。新版将 1997 版 0 级教育名称“学前教育”改为“早期儿童教育”，并分为 0～2 岁幼儿的“早期儿童教育发展”和 3 岁至小学入学年龄的“学前教育”两个子类别。增加 0～2 岁子类别，可保证小学入学前教育统计数据时间序列的连续性[①]。

二是高等教育分类更细。新版《分类法》对高等教育层次做了多样化处理。新版将高等教育细分为短期高等教育、学士或等同、硕士或等同和博士或等同四个等级，层次上更加清晰。而 1997 版本高等教育只粗略划分第一阶段和第二阶段两个等级，对高等教育体系中不同资格证书和学位层次结构区分性不强[②]。

三是终身教育认可更实。新版《分类法》引入受教育程度分类标准，用于测量人力资本资源开发程度以进行国际比较，按照新版分类的界定，允许非正规或非正式学习途径获得的相当于正规教育的资格证书可作为衡量受教育程度的依据，这反映出世界各国推进终身学习对非正规和非正式学习的日益重视[③]。

四是职业教育空间更大。新版《分类法》把教育课程类型简化为普通教育和职业教育，删除职前教育分类。其中 2～5 级将教育分为普通教育与职业教育，6～8 级暂时分为学术教育与专业教育，但“普

①②③ 参见李建忠. 时评：国际教育标准分类折射教育新趋势. 中国教育报，2012 年 1 月 3 日.

通”和“职业”这两个术语在学士以上层次的高等教育阶段也可能会用到，这就意味着 2～8 级都认可存在职业教育，对职业教育的含义做了进一步扩充[①]。

此外，如其所述，新版《分类法》的创新还有以下四个方面[②]：

一是提出“编码系统”概念，即开发了两个平行的编码系统，针对“教育课程等级”的“ISCED-P”分类，和针对“受教育等级”的“ISCED A”分类。

二是提出“次级分类”概念，即“成功完成”教育层次获得（初级分类）或未获得（次级分类）进入更高层次教育的机会，以实现对教育层次完成与非完成的有效区分。

三是提出“教育结果”概念，即作为一个衍生变量纳入新的分类系统中，以确认指获得到认可的正式资格证书以及成功完成教育课程的情况。

四是提出“管理机构”概念，即为确保《分类法》实施，将建立联合国教科文组织统计研究所，负责发展、维护、更新和修改分类法；并组建《分类法》委员会，就各国教育课程和资格证书分类提供咨询，审查现行《分类法》版本，查明可进一步发展的潜在领域[③]。

《国际教育标准分类法》ISCED 2011 与 ISCED 1997 的比较细节见表 2-19 所示。

表 2-19 《国际教育标准分类法》ISCED 2011 与 ISCED 1997 的比较[④]

ISCED 1997	ISCED 2011
	ISCED 0　早期儿童教育 早期儿童教育开发 （专门为 3 岁以下儿童设计）
ISCED 0　小学前教育 （专门为 3 岁及以上儿童设计）	小学前教育 （专门为 3 岁及以上儿童设计）
ISCED 1　小学教育 （基础教育的第一阶段）**	ISCED 1　小学教育
ISCED 2　中等较低层次教育 （基础教育的第二阶段）**	ISCED 2　中等较低层次教育
ISCED 3　中等较高层次教育	ISCED 3　中等较高层次教育
ISCED 4　中等后非高等教育	ISCED 4　中等后非高等教育
ISCED 5　高等教育的第一阶段	ISCED 5　短期高等教育* ISCED 6　学士或同等水平教育* ISCED 7　硕士或同等水平教育*
ISCED 6　高等教育的第二阶段	ISCED 8　博士或同等水平教育*

注：* ISCED 2011 中新提出的教育层次；** ISCED 2011 中不再运用“基础教育”对教育层次进行定义。



结　论

《分类法》作为一个用于国际教育统计的分类工具，只是对世界各国教育发展的历史与现状的归纳与总结，并不是一个法律性的或规定性的文件，是非强制性的。但是，从三个版本的《分类法》内容

①② 陈衍，李玉静. UNESCO 职业教育发展思想与战略研究. 本课题子课题报告. 2012.2.

③ UNESCO-Institut for Statistics. *International Standard Classification of Education* 2011. 中文版. 第 91～97 条。

④ United Nations Statistics Division（UNSD）. *Classifications Newsletter*[J]. Number 27，August 2011. 参见陈衍，李玉静. UNESCO 职业教育发展思想与战略研究. 本课题子课题报告. 2012.2.

的变迁，仍可窥见世界各国教育发展与改革的规律性的趋势，至少从 2011 年版的《分类法》可以看到职业教育的地位和价值处以一个上升的趋势之中。

（一）课程是《分类法》关于层次与类型依据的主要标准——从排斥到全纳

《分类法》作为一套教育分类标准，一个最重要的意义在于对教育的等级（levels）——一般所指的“层次”和教育的定向（orientation）——一般所指的“类型”，均以课程作为基础平台，而对教育的层次与类型给予了相当清晰的界定。在三位编码系统中由“等级+类别”标注，即第一个 0～9 数字表示等级（层次），第二个 0～9 数字表示类别（类型）。

其一，关于等级——层次。《分类法》指出，所谓“教育等级”，表现为根据学习经历以及一个课程应予传授的知识、技能和能力的阶段性变化所采用的一套有序的类别。《分类法》关于等级的概念，反映了一个教育课程内容从基础到综合的复杂程度和专业程度[①]。因此，简单地说，教育等级是一套有序的教育课程的分组类别。它根据课程所涉及的教育内容的复杂程度，来体现教育进阶过程中的若干大的阶段。课程越复杂，教育等级就越高。在这里，《分类法》将教育课程按照等级序列进行分类，目的在于反映教育系统中获得相关等级的全部教育路径。目前，大多数国家的教育系统提供了多种基于《分类法》“0/1 级～8 级”的可能路径[②]。

其二，关于定向——类型。《分类法》指出，所谓“课程定向”，一般表现为“定向有 2 个类别：普通教育和职业教育”[③]。在《分类法》中，“2～5 级”中即从初等教育到短期高等教育，普通教育与职业教育都是分开的——平行的；而在“6～8 级”即学士以上的高等教育，《分类法》2011 版目前使用“学术”和“专业”各自代替“普通”和“职业”，但是还没有在更高的《分类法》等级中对“学术”和“专业”给予更精确的定义，“普通”和“职业”这两个术语在学士以上层次的高等教育阶段也可能会用到。这就为将来根据教育领域来区分“学术”和“专业”的定向提供了可能性。然而，在研究出“学术”和“专业”的精确定义之前，《分类法》在第 5 级“短期高等教育”采用了普通教育和职业教育的分类。

这里的“职业教育”，指的是“主要为学习者掌握在某一特定的职业或行业或某类职业或行业从业所需的知识、技能和能力而设计的教育课程”。这样的课程可能有基于工作的成分（即实习）。成功完成这类课程后，可以获得由相关国家主管当局和/或劳动市场以从业为目的而认可的与劳动市场相关的职业资格证书。

这里的“普通教育”，指的是“为发展学习者的普通知识、技能和能力以及读写和计算技能而设计的教育课程”，通常为参加者进入《分类法》同级或更高级阶段的教育课程做准备，并为终身学习奠定基础。这些课程通常是在学校或学院开设的，也包括那些为参加者进入职业教育课程做准备的教育课程，但是这些教育课程既不为参加者从事某一特定的职业或行业或某类职业或行业做准备，也不直接授予与劳动市场相关的资格证书。

无疑，2011 版《分类法》延续了 1997 年版《分类法》的传统，将课程及其复杂程度作为教育等级——层次划分的依据；同时又以课程及其定向——类型作为划分普通教育与职业教育的依据。特别是，新版《分类法》清晰地采用了国际上最熟悉的两个概念——普通教育与职业教育来划分教育类型：2～5 级两者平行，6～8 级预留空间。职业教育在教育领域中，从边缘化的角落里走向大雅之堂——从被排斥走向悉数纳入：在教育的各个层次，职业教育被“全纳”了！

① ISCED 2011，参见附件 5：词汇表.

② ISCED 2011，参见第 47～49 条。

③ ISCED 2011，第 53 条。

（二）证书是《分类法》关于成果与结果依据的补充标准——从排他到认同

《分类法》作为一套教育分类标准，还有一个重大意义的突破，就是根据各等级课程完成的情况所获得的资格证书——结果来进行子类别的分类。

无论完成如何，均可给予该等级（层次）接受教育后的结果："完成和通向更高等级教育"的前提条件是"等级完成"。"等级完成"是成果，而"未能完成"这是结果。在三位编码系统中由"子类别"标注——次级标准[①]，即第三个 0～9 数字表示完成情况。

其一，依据"等级完成"来确定教育成果——"成果"就是接受教育后所获得的成功的结果。《分类法》的 1 级和 2 级（偶尔 3 级或 4 级）并不总是以资格证书而常常采用其他标准代替资格证书来确定"成功完成"，从而通向更高等级的教育；1～3 级课程所获得的资格证书，若是为给予直接通向一个更高《分类法》等级而设计时，获得该类资格证书则可视作"等级完成"；获得 3 级资格证书被视为通向更高等级——5、6 或 7 级；成功完成 4～8 级中的课程可视为"等级完成"[②]。

其二，依据"等级完成"来确定教育结果——"结果"就是接受教育后的呈现的实际的状态。一般分为"无等级完成"和"等级完成"。但由于 0～8 级有各自的教育目标，要根据各级课程完成和获得相关资格证书的情况确定。例如，《分类法》2～3 级的教育课程和相关资格证书划分为 4 个子类别：一是"无等级完成"，不直接通向一个更高等级——在 3 级的情况下，也就不直接通向 5、6 或 7 级；二是"部分等级完成"但不直接通向一个更高等级；三是"等级完成"但不直接通向一个更高等级；四是"等级完成"并直接通向一个更高 3 级的情况下，直接通向 5、6 或 7 级的第一个高等课程[③]。

显然，由于新版《分类法》将"结果"——资格证书主要分为三种类型：成功完成一个阶段的教育课程而取得的正规教育资格证书；成功完成一个教育课程的某个阶段所取得的中间资格证书；通过非正规教育或以非正式学习方式获得国家承认的相当于正规教育的资格证书。这意味着，"既规范过程又规范结果"的正规教育，是排斥"只规范部分过程但规范结果"的非正规教育和"只规范结果不规范过程"的非正式学习的证书的。"双规范"的"教育圣殿"对"单规范"的教育形式的排他性，在新版《分类法》变成了认同或认可。这也为职业教育，特别是涉及人力资源开发的资格证书和职业教育证书的教育等级的国际比较，拓展了空间。

新版《分类法》（ISCED 2011）对高等教育的定义是："高等教育（《分类法》5～8 级）是建立在第二阶段（中等）教育之上，在专业化的教育领域提供的学习活动。它是高度复杂和高度专业化的学习。高等教育包括通常所理解的学术教育，但由于它还包括了高级的职业教育或专业教育，因此比学术教育更广泛"[④]。无疑，培养"高技能人才"的高等职业教育，正是这里所指的"高级的职业教育"。

新版《分类法》显示了高等教育的类别及其相互之间的路径如图 2-48[⑤]所示。

新版《分类法》学习和借鉴了欧盟 8 级资格证书框架和欧洲 46 国的欧洲高等教育区 3 级学位体系。因此，教科文组织建议，各国可建立国家或地区的"资格证书框架"，它将成为一个有用的工具，使其与《国际教育标准分类法》之间的连接更加清晰易懂，可以此来评估与课程和资格证书相关的知识、技能和能力，进而确定学习者所获得的教育成果的等级[⑥]。联合国教科文组织预计将在 2014 年开始按照新版《分类法》收集相关数据，开展国际教育普查。

① 陈衍，李玉静. UNESCO 职业教育发展思想与战略研究. 本课题子课题报告. 2012.2.

② UNESCO-Institut for Statistics. *International Standard Classification of Education* 2011. 第 59 条。

③ ISCED 2011，第 60 条。

④ ISCED 2011，第 200 条。

⑤ ISCED 2011，第 206 条图 1。

⑥ ISCED 2011，第 25 条。

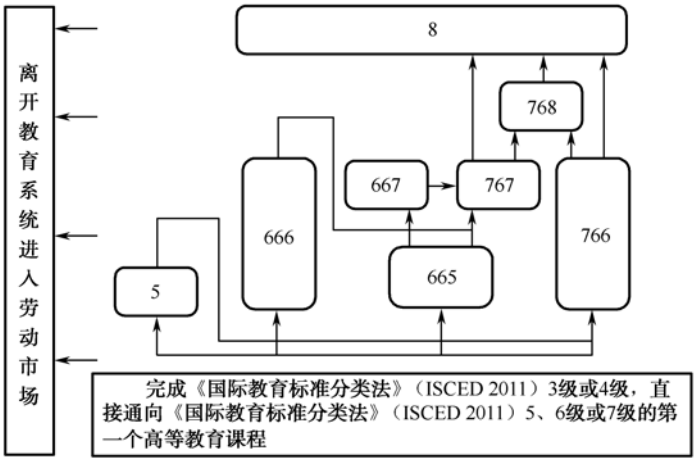


图 2-48 《国际教育标准分类法》2011 版高等教育路径

按照新版《分类法》，职业教育证书将获得其与普通教育证书的同等地位。这样，职业教育及其证书，从被排斥到全纳，从排他到被认同，新版《分类法》顺应了世界各国教育发展的趋势！

第九节　职业教育的发展趋势之二
——定阶到进阶的递进：提升性

姜大源

本节对 8 个案例的描述与分析，从中所梳理出，具有纵向递升的特点，是职业教育的“高度”，或者说是纵向维度的发展趋势。可以表述为：瑞士建立现代职业教育体系——基于教育分类的规范性国家体系，彰显职业教育从层次到类型的嬗变；英国改革国家职业资格制度——基于资格分级的开放性国家体系，彰显职业教育从经验到策略的跃迁；澳大利亚完善国家资格框架——基于资格分级的规范性国家体系，彰显职业教育从低端到高端的晋级；日本建立职业段位制度——基于资格分级的规范性企业体系，彰显职业教育从低段到高段的提振；德国开发信息职业继续教育体系——基于技能分级的晋升型国家体系，彰显职业教育从新手到专家的成长；中国台湾地区“追求卓越的职业教育”——基于产业升级的因应性教育体系，彰显职业教育从定格到升格的跟进；欧盟制定欧洲资格框架——基于资格分级的泛欧性区域体系，彰显职业教育从等外到等值的升华；教科文组织发布新版国际教育分类——基于课程证书的标准化教育框架，彰显职业教育从排斥到全纳的认同（见图 2-49）。

这 8 个案例所蕴涵的职业教育发展趋势，可以概括为 8 个关键句式：从层次到类型，从经验到策略，从低端到高端，从低段到高段，从新手到专家，从定格到升格，从等外到等值，从排斥到全纳。这都是职业教育在“纵向”或“垂直”维度的递升，是职业教育疆域的“高度”延伸。其中，内涵层面为“层次→类型、经验→策略、新手→专家、等外→等值、排斥→全纳”；而外延层面为“低端→高端、低段→高段、定格→升格”。用一句话概括，便是“从定阶走向进阶”（见图 2-50）。

职业教育定阶到进阶递升的发展趋势，可以从两个角度加以阐述。

第一个角度，职业人才结构的层次性是社会需求与个性需求集成效应的必然结果。

其一，社会对人才的需求是基于动态的、层次性的。知识创新周期的加快，迫使技术或管理的内涵、范围、手段、观念，不断发生着深刻的变革，从而导致工作任务及其工作过程的整体性包括劳动组织的扁平性变化。显然，职业教育要满足社会对人才的需求，层次性与动态性是两个重要标准。人

才的层次性影响着静态职业教育层次的稳定性定格，而技能的动态性则要求职业教育层次的应对性提升。这意味着，静态的教育层次定格与动态的教育层次提升，已成为当今构建现代教育体系纵向结构的重要的实践支撑。



图 2-49　职业教育纵向递升 —— 基于“高度”维度的体系发展趋势

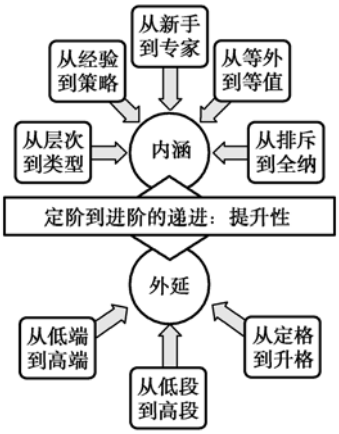


图 2-50　职业教育定阶到进阶递进的发展趋势

其二，个性对教育的需求也是基于动态的、层次性的。经典的马斯洛“基本需求层次理论”指出，个体潜藏着从生理、安全和情感和归属，到尊重和自我实现这五种需求，像阶梯一样从低到高，按层次逐级递升，反映着个体在不同的时期表现出来的各种需要的迫切程度，它与国家的经济、科技、文化的发展水平以及在此基础上可以接受的教育程度直接相关[①]。这意味着，基于本能生存性的低层次定位与基于潜能发展性的高层次提升，也成为当今构建现代职业教育体系纵向结构的重要的理论支撑。

所以，社会需求，特别是应对产业结构升级对人才能力资质要求的“升级”，以及个性需求，特别是应对需求层次提升对接受教育程度的“提升”，集成社会需求与个性需求，必然导致培养既满足社会需求又满足个性需求的职业人才的现代职业教育体系的构建需要多层次的架构。

第二个角度，职业教育结构的层次性是技术发展与技能应对互动效应的必然结果。

① 百度百科. 马斯洛需求层次理论. baike.baidu.com/view/693624.htm，2012.3.19.

其一，要厘清本体的技术与技能的关系——非层次而随动。技术作为“人的存在方式”[①]，可以分为两大类：一是以工具、设备等“人工物”形态存在的实体性技术和以规则、工艺等“人工文本”形态存在的规范性技术——这是基于“结果”形态的“物”载体的技术；二是以经验、策略等“能力”形态存在的过程性技术——基于“过程”形态的“人”载体的技术[②]。只有通过“人化”的技术，或者称为“身体技术”，才能实现“物化技术”[③]的功能与价值，也就是说，只有依靠“人化”技术才会使“物化”技术为社会创造实在的财富。这种基于“人”的过程形态的技术，即人所掌握的应用专门技术的技术，就是“技能”——技能是应用专门技术的能力[④]。这就意味着，技能是对技术的开显[⑤]。有多高的技术就一定有多高的技能与之匹配。技能与技术之间的关系，是随动的、伴生的、互动的。

其二，要厘清技能的类型与技能的区别——类型中有层次。技能作为应用技术的能力，也可以分为两大类：一是基于“操作”难度增大而呈现出更加复杂的动作难度大的技能，二是基于“认知”思考增加而呈现出更加复杂的知识含量高的技能[⑥]。由此，在工作过程之中以“动作难度大”为特征的技能及其技能型人才，与在工作过程之中以“认知程度高”为特征的技能及其技能型人才，并非层次关系，而是不同“类型”的技能和技能型人才。正是因应工作过程复杂性的增加或增大，“动作难度大”的技能型人才，如从技术工人走向技师、高级技师；“认知程度高”的技能型人才，如从技术工人走向技术员、技术师。这就意味着，技能的发展有一个符合自身规律的层次递进的时空，而培养技能型人才的职业教育业必然具有一个符合职业教育规律的发展空间。

所以，技能与技术的随动关系表明，技能与技术的互动，这使得技术的升级一定伴随着技能的升级；而“动作难度”增大的技能升级与“认知程度”增加的技能升级，也都有基于自身类型的升级规律，这也必然导致培育技能型人才的现代职业教育体系的构建需要多层次的架构。

总而言之，世界职业教育发展所显现的“定阶到进阶递升”的趋势，清晰地表明了技能及其培养技能型人才的职业教育层次的非终结性，而是递升性的。这是因为，倘若把技术称为一种外在于人的客观力量，把技能看成一种内在于人的主观能力，那么，对技术物化的人工物系统的掌控，与对技术外化的人类行动系统的习得，逻辑地阐释了人与世界的关系就是“操作”的关系（海德格尔）[⑦]——技能是通过操作而开显了“物化技术”的“技术”，技术的进步必然引发技能的进步。由此，视技能为国家竞争力的核心要素，不是在欠发达地区而是在经济最为全球化的地区，包括北美、欧洲和东亚国家近年来的深刻认识。这些国家“对技能的需求经历了最戏剧性的增长”，这一深邃的结论却“不是所谓知识经济增长的结果”[⑧]。例如，在欧盟 27 国的调查显示，约有三分之二的职业是属于技能型或高技能型的，对于高技能人才的需求不言而喻[⑨]。

① 吴国盛. 技术哲学讲演录. 北京：中国人民大学出版社，2009：2.

② 丁云龙. 论技术的三种形态及其演化[J]. 自然辩证法研究，2006（12）.

③ 吴国盛. 技术哲学讲演录. 北京：中国人民大学出版社. 2009：177-178.

④ 现代汉语词典. 北京：商务印书馆，1992 年.

⑤ 开显，佛教用语，这里为“开启、显现”之意。由佛教对“开显”的解释，即“开除权教执著，显示真实义”中，关于“‘开’含开除、开发、开拓等义。开除乃除却权执，开发乃由内心之缘纯熟而脱权执，开拓乃权即实而广其体义”的诠释演绎而来。baike.baidu.com/view/790398.htm。

⑥ 张振元. 技能分类若干问题新探[J].职业技术教育，2007（28）.

⑦ 陈凡，朱春艳. 全球化时代的技术哲学——2004 年“技术哲学与技术伦理”国际研讨会译文集. 沈阳：东北大学出版社. 2006.

⑧ 陈衍，李玉静，程宇，李瑶. 2008 国际职业教育热点与前瞻——来自联合国教科文组织的报告. 长春：东北师范大学出版社，2008：276.

⑨ 赵昕. 21 世纪初欧盟 VET 政策研究. 2008 届研究生硕士学位论文[D]. 上海：华东师范大学. 2008 年 5 月.

无疑，与之相应的技能型人才的培养所显现的“定阶到进阶的递升”，不言而喻，是职业教育发展的趋势之二。

第三章　职业教育基于纵横维度交替发展的趋势：实然与应然——互补性

第一节　整体与细节的集成：德国《联邦职业教育法》的再次修订——法律的时代性

姜大源



案例陈述

2005 年 4 月 1 日德国颁布并实施新《联邦职业教育法》（BBiG）[①]。该法将 1969 年颁布的职业教育的基本法《联邦职业教育法》和 1981 年颁布的职业教育的配套法《联邦职业教育促进法》进行了合并、增删、补充。新《联邦职业教育法》是德国为应对 21 世纪的挑战，进一步大力发展职业教育的基本纲领。在该法实施两年后，2007 年 4 月 1 日，德国结合 21 世纪基于全球化经济征战方式转变和经济结构的调整，对新《联邦职业教育法》再次做了修改。

对颁布和实施仅两年的法律进行再次修改的第一个原因，从技术上看，主要是德国联邦统计局和各州统计局对职业教育统计数据的处理，一直采用的是 1991 年至 1992 年间开发的电子数据处理软件，由于老化的处理技术，已不能满足信息化导致的海量数据处理的需要。为此，在职业教育数据统计的新方案中，采用发展迅速且卓有成效的现代化数据处理技术，是大势所趋。至 2007 年，德国政府所有官方数据处理软件已全部由现代数据处理软件取代。这是法律实施过程的工具性和细节性的考虑。而作为德国职业教育发展重要依据的职业教育的数据统计，也必须应用最现代化的数据处理技术，开发新软件，编制新文件，使用新程序。但是，技术升级既会带来职业教育数据统计方法的改动，也会为数据的综合应用拓展新的开发空间。但是，根据德国法律规定，即使是方法的使用和工具的改变，由于会造成国家职业教育历史数据的变动，为此也必须在国家认可的法律框架下实施。

统计数据作为支撑职业教育科学发展的依据，德国在 20 世纪 70 年代就给予其以极大重视。自 1977 年起，德国联邦统计局和各州统计局，就将职业教育相关数据纳入了各自统计工作的范畴。但是直到 2006 年，所有数据统计的手机和整理采用的都是“列表数据”（Tabellendaten），或称为所谓“集群数据”（Aggregatdaten）方式[②]。所以，原来的职业教育统计是以“整体数据”或“集群数据”的形式发布的，这无疑为德国职业教育的统计夯实了一个容量可观的数据平台。

鉴于此，对颁布和实施仅两年的法律进行再次修改的第二个原因，从内涵上看，在于职业教育法是旨在“育人”的教育法律，这就意味着，如何使职业教育的法制更加人性化，更加有利于寻求社会需求与个性需求的集成效应，亦即如何促使经济的功利性与教育的公益性的融合作用，德国理智地利

① 德国《联邦职业教育法》2005 年 4 月 11 日版本由教育部职业技术教育中心研究所研究员姜大源和教育部国际合作与交流司办公室主任刘立新博士翻译，发表于 2005 年第 35 期《中国职业技术教育》杂志。

② Bundesinstitut fuer Berufsbildung. *Datensystem Auszubildene*（DAZUBI）. Hinweise zu einzelnen Berichtsjahren der Berufsbildungsstatistik der statischen Aemter des Bundes und der Laender（Erhebung bis 31.12）. www.bibb.de. 23.11.2011.

用这次方法和工具技术升级的机会，对原有职业教育的数据统计进行了深刻的反思。这是法律指导思想的方向性和整体性的思维（见图 2-51）。

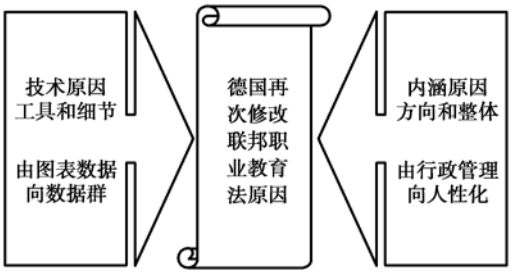


图 2-51　德国再次修改联邦《职业教育法》原因分析

德国联邦职业教育研究所在为这次法律修订进行的调查报告中指出，集群式数据的一个明显缺陷是限制了数据分析的空间，因为列表式数据很难确定各数据特征之间的关联度。2005 年 5 月 23 日颁布的《德国职业教育改革法》（Berufsbildungsreformgesetz，BerBiRefG）要求[①]，自 2007 年 4 月 1 日起实施新的职业教育统计所涉及的内容和方法，除了要充实调查数据的特征之外，必须更多地强调个性化的数据统计。所谓个性化数据统计，即要求对每份《职业教育合同》都建立一个“数据群”（Datensatz）而不是仅仅填写表格。这一“数据群”中的特征数据的细目，在 2007 年新修订的《联邦职业教育法》给予了明确表述。

德国 2007 年版《联邦职业教育法》的法律改动的重要内容，主要涉及两个方面：其一，是要对现有职业教育数据调查表格，包括基于传统数据处理软件开发和归类且已颁布了的数据进行重新处理，其二，是要对教育企业（有资格实施职业教育的企业）与受教育者之间签订的具有法律约束力的《职业教育合同》相关细节数据的进行补充。

这里最重要的改动是取消表格式或集群式数据，而采用体现个性特征的细节“数据群”。这种方式在德国现有的高等学校统计、社会扶助统计和学校教育统计中已被广泛采用。因此，职业教育法的修订将使得修改后的法律框架，对那些依据法律有义务提供其占有信息的机构，在编制新的统计数据时，可以节省原先制表所需要的由于归类而花费的大量时间和精力，从而提高数据统计的效率。

有关德国《联邦职业教育法》2005 年版本与 2007 年版本修订内容的对比如表 2-20 所示。



分析德国再次对《联邦职业教育法》修改的原因，显然，技术上的动因是数据采集的方法与工具层面的进步；而内涵上的考虑，则是一个更加重要的动因。法律的人性化——对国家掌握的“枯燥”数据实施的人性化、个性化处理，可以说是德国这样一个具有思辨传统的国家的理性而创新的选择。这表明，要使数据统计为数据的所有使用者——家庭个人、决策部门等，有能力对这些数据各自特征之间的关联性进行评价，目的在于向数据使用者提供一个能够依靠这些数据，对自己接受职业教育的选择和职业生涯的规划进行自由处理与加工的空间。

① Bundesgesetzblatt，Jahrgang 2005，Teil I，Nr.20，S.963ff.

表 2-20　德国《联邦职业教育法》2005 年版本与 2007 年版本修改内容对比[①]

2005 年 4 月 1 日 德国《联邦职业教育法》条款	2007 年 4 月 1 日 德国《联邦职业教育法》条款修改
第四节 职业教育关系档案 第 34 条 建立、管理 第 1 款 主管机构应为国家认可的教育职业建立和管理职业教育关系档案。职业教育关系档案应登记职业教育合同的基本内容。此登记对受教育者免费。 第 2 款 对任何一份职业教育关系，其基本内容包括： 1．受教育者的姓名、出生日期、通信地址； 2．受教育者的性别、国籍、普通教育证书、最后就读普通教育或职业教育的学校及离校时的年级； 3．必要情况下受教育者法定代表人的姓名和通信地址； 4．教育职业； 5．教育合同签署日期、教育期限、试用期； 6．职前教育开始时间； 7．教育提供者的姓名和通信地址、教育机构的地址； 8．实训教师的姓名、性别及其专业资质的种类。	第四节 职业教育关系档案 第 34 条 建立、管理 第 1 款 主管机构应为国家认可的教育职业建立和管理职业教育关系档案。职业教育关系档案应登入**职业教育合同**。此登记对受教育者免费。 第 2 款 对任何一份职业教育关系，其登记包括： 1．受教育者的姓名、出生日期、通信地址； 2．受教育者的性别、国籍、普通教育证书、先期参加的职业准备培训或职业基础教育、职业预备教育； 3．必要情况下受教育者法定代表人的姓名和通信地址； 4．包括专业方向的教育职业； 5．教育合同签署日期、教育年限、试用期限； 6．职业教育开始时间； 7．主要由公共经费资助，特别是根据《社会福利法典》第三部资助的职业教育关系的种类； 8．教育提供者的姓名和地址、教育机构的地址、经济部门的分支、公共服务的从属； 9．企业教师的姓名、性别及其专业资质的种类。
第 35 条 登记、修改、取消 第 1 款 职业教育合同及其基本内容的改动须在职业教育关系档案中予以登记，如果： 1．职业教育合同符合本法及教育条例； 2．实训教师的人品和专业资质及教育机构的资质均已满足招收和教育受教育者的条件； 3．且 18 岁以下的受教育者出具根据《青少年劳动保护法》第 32 条第 1 款中要求的首次体检的书面证明。 第 2 款 如不具备登记条件及相关缺陷未根据第 32 条第 2 款予以弥补，可拒绝或取消登记。如受教育者最迟在登记参加中期考试或结业考试第一部分之日，未按《青少年劳动保护法》第 33 条第 1 款提交再次体检书面证明，或相关缺陷未按本法第 32 条第 2 款规定予以弥补，登记也应予以取消。 第 3 款 根据第 34 条第 2 款第 1、4、6 及 7 点所获取的数据，可出于改善教育传授、改善教育传授统计的可靠性和时效性以及改善教育市场的供求判断转交联邦劳动局。在转交数据时须采取符合相应技术水平的数据保护和数据安全措施，以特别保证数据的保密性、完好性及条理性。	第 35 条 登记、修改、取消 第 1 款 职业教育合同及其基本内容的改动须在职业教育关系档案中予以登记，如果： 1．职业教育合同符合本法及教育条例； 2．企业教师的人品和专业资质及教育机构的资质均已满足招收与教育受教育者的条件； 3．且 18 岁以下的受教育者出具根据《青少年劳动保护法》第 32 条第 1 款中要求的首次体检的书面证明。 第 2 款 如不具备登记条件及相关缺陷未根据第 32 条第 2 款予以弥补，可拒绝或取消登记。如受教育者最迟在登记参加中期考试或结业考试第一部分之日，未按《青少年劳动保护法》第 33 条第 1 款提交再次体检书面证明，或相关缺陷未按本法第 32 条第 2 款规定予以弥补，登记也应予以取消。 第 3 款 根据第 34 条第 2 款第 1、4、6 及 8 点所获取的数据，可出于改善教育传授、改善教育传授统计的可靠性和时效性以及改善教育市场的供求判断转交联邦劳动局。在转交数据时须采取符合相应技术水平的数据保护和数据安全措施，以特别保证数据的保密性、完好性及条理性。

① Die Reform der beruflichen Bildung. Auszugesweise Gegenueberstellung des Berufsbildungsgesetzes 2005 und der am 01.04.2007 in der Kraft getretenen Aenderungen im Zusammenhang mit der Weiterbildung der Berufsbildungsstatitik. Bundesministerium fuer Bildung und Forschung. Referat 315，2007.

续表

2005 年 4 月 1 日 德国《联邦职业教育法》条款	2007 年 4 月 1 日 德国《联邦职业教育法》条款修改
第 36 条　申请 第 1 款　教育提供者须在职业教育合同签署后立即申请在职业教育关系档案中登记。须提交签字合同的副本一份。这点同样适用于教育合同基本内容的改动。 第 2 款　教育提供者须说明： 1．受教育者的普通教育及职业教育经历； 2．所提供的实训教师的情况。	第 36 条　申请与告知义务 第 1 款　教育提供者须在职业教育合同签署后立即申请在职业教育关系档案中登记。须提交签字合同的副本一份。这点同样适用于教育合同基本内容的改动。 第 2 款　教育提供者和受教育者有义务按照主管机构的需要向其提供第 34 条所要求的内容。
第四部分　职业教育研究、规划和统计 第 88 条　调查 第 1 款　联邦每年统计： 1．关于受教育者：性别、国籍、教育职业、教育年度；提前解除的职业教育关系并注明教育职业、性别、教育年度及于试用期内解除；新签署的教育合同并注明教育职业、缩短的教育期限、性别、出生年份、学历、劳动局辖区；分级教育的衔接合同并注明教育职业； 2．关于实训教师：性别、专业及教育学资质； 3．关于参加职业教育考试者：性别、职业方向、缩短的教育期限、考试许可的种类、补考、考试成绩及结业证书名称； 4．关于教育咨询员：所属年龄组、性别、学历、咨询工作种类、专业主管范围及对教育机构进行过的访问。 5．关于职业准备教育者：教育提供者根据本法第 70 条第 2 款规定义务说明其：性别、年龄、安全。 第 2 款　主管机构有义务提供相应情况。	第四部分　职业教育研究、规划和统计 第 88 条　调查 第 1 款　联邦每年统计： 1．每位受教育者： （1）性别、出生年份、国籍； （2）普通教育证书、先期参加的职业准备培训或职业基础教育、职业预备教育； （3）包括专业方向的教育职业； （4）教育机构的地址、经济部门的分支、公共服务的从属； （5）职业教育开始的年月、职业教育合同预期解约的年月； （6）注明教育职业的分级教育衔接合同； （7）主要由公共经费资助，特别是根据《社会福利法典》第三部资助的职业教育关系的种类； （8）结业考试的年月、考试的种类与许可、补考的年月、考试成绩； 2．每位本款第一点之外的职业教育考试参加者：性别、出生年份、职业方向、学历、补考、考试种类、考试成绩； 3．每位企业教师：性别、出生年份、专业资质的种类； 4．每位教育咨询员：性别、出生年份、学历、咨询工作种类、专业主管范围、对教育机构进行过的访问； 5．每位参加职业准备教育者：教育提供者根据本法第 70 条第 2 款的规定义务说明其：性别、出生年份、职业方向。 第 2 款　辅助标注为相关信息义务提供者的姓名与地址。 第 3 款　主管机构有义务提供相应情况。 第 4 款　为编制职业教育报告及实施本法第 84 条规定的职业教育研究，联邦统计局和各州统计局要向联邦职业教育研究所递交该条第 2 款第 1～5 点列举的调查要点。为此，在联邦职业教育研究所设立一个与该所其他任务部门在空间上、组织上和人员上分离的组织机构。该组织机构的工作人员必须为公务员或为公共服务的特别责任者。其由工作所获得的相关资料只能用于编制职业教育报告和实施职业教育研究。按照第 2 款递交的数据不允许与个人的其他数据一并使用。第 2 款与第 3 款的执行细节由联邦教育与研究部以公告形式发布。

归纳起来，修订后的2007年版德国《联邦职业教育法》，已在实现三大目标（见图2-50）。

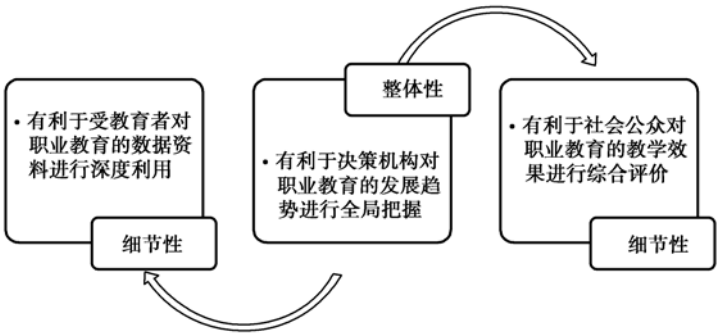


图2-50　德国职业教育法修订的理性思考——整体与细节

（一）有利于决策机构对职业教育的发展趋势进行全局把握

作为一种公共资源，根据法律由官方公布的统计数据，要能够对职业教育的发展与改革及其影响的全局性状况，即基于细节数据背后的所折射出的整体发展趋势，要有利于政策制定者能对此予以全面分析，并由此发现问题。例如，受教育者个人已接受过的普通教育对职业教育进程的影响，以及这些影响对职业教育政策制定走向的作用等。因而，这次法律修改要求行业主管机构，要对每份《职业教育合同》的所有细节数据进行登记。这将使得职业教育的决策部门和研究部门，能从细节及其关联之中做出科学的分析和判断，以使细节数据的相关性所蕴涵的趋势性的集群现象，更加清晰，以利决策。但是，一旦增加数据细节的调查，就必然涉及个人隐私。为此，这次法律修订明确指出，在发布数据结果时，统计部门必须按照有关数据保护隐私权的法律规定，所公布的细节数据不能包括与个人隐私相关的资料，例如，姓名、准确的出生日期等。

（二）有利于受教育者对职业教育的数据资料进行深度利用

作为一种公共资源，根据新修订的联邦职业教育法，要通过采用现代化的数据统计的工具和方法，向受教育者提供具有其个性特征和细节的“数据群”。为此：第一，数据采集者，包括办学机构、研究机构、管理机构和统计部门，需用新编制的调查内容取代原有的调查表格，开发针对受教育者个人接受职业教育情况的“数据群”，并有义务向每位签订《职业教育合同》的受教育者，提供与其个人相关的职业教育数据资料。这样做的目的，在于使受教育者能根据所公布的但剔除了个人隐私的数据，紧密结合本人情况，确定自己下一步的发展方向，提高自己的学习效果。第二，数据提供者，即那些根据法律规定有义务向受教育者提供职业教育数据而还未提供相关信息的机构，要在新的法律框架内，采取多种方式，包括基于互联网的在线提供方式，主动地向受教育者提供相关信息，以使受教育者能从多方面得到相对可靠且相互兼容的数据来源。

（三）有利于社会公众对职业教育的教学效果进行综合评价

作为一种公共资源，根据法律规定所获得的国家调查数据，其各数据之间所呈现的调查因子及其相互关联，要有利于社会公众能据此给予其综合评价，从而有利于大众对相关问题做出评价。例如，对受教育者接受普通教育程度的调查与其中断《职业教育合同》（辍学）的现象之间的关系，也就是这两个因子之间是如何发生联合作用的？又如，《职业教育合同》的提前结束与该受教育者的主体中学毕业证书之间是否有其必然联系？要使得社会公众，能够根据受教育者接受普通教育的程度、接受职业教育的状态对由此产生的困难及原因做出判断，得到比较明晰的评价和结论。为此，法律新规定对相关的个性化数据加以调整及补充，并引入了一些新的调查因子，这将会使职业教育统计数据所表述的

意思更清楚，容易理解。当然，由于德国现有职业教育统计数据的相关表格之间，还不是相互关联和完全兼容的，所以这一目标的实现还要假以时日。



结　论

“冷冰冰”的法律也可有“暖融融”的感觉，特别是涉及教育的法律，其本质是保障教育的公平、公正，其目的是促进个体的生存、发展。

德国对职业教育的基本法——《联邦职业教育法》的再一次修订，正确地处理了整体与细节的关系：法律既要考虑在宏观层面为事业的发展确立一个整体性的框架，又要斟酌在微观层面的为事业的运作提供一些细节性的指导。技术问题看似一个涉及工具和方法的具体应用的微观的细节问题，但又是一个可能在宏观上对事业可以有所突破有所推进的整体问题。德国《联邦职业教育法》的再次修订，从战术性的技术问题入手，却能高屋建瓴地在战略性的发展问题上着笔。细节的推敲反而促使整体的完善。

这是一个重要的启示是：教育法律不是宣言式口号的堆砌，而是方向性的指导；不能只关注整体的架构，还要能重视细节的把握。教育法律的制定已开始打破“框架”与“细则”的分离，强调整体与细节的集成，这将使得“涉教”法律，尤其是职业教育的制定与实施会更加有机化、生命化和人性化。而这正是教育的真谛！

第二节　分离与契合的承接：英国职业教育主管机构的职能变迁
——目标的连续性

樊大跃、姜大源



案例陈述

作为国家教育体系的主管部门——英国的教育管理机构的多次变更，一直是英国“二战”之后的“奇特”现象。可以说，英国是战后几十年来，教育行政机构变更最为频繁和幅度最大的国家之一。1944 年至今近 60 年间，英国换过 14 位首相，工党与保守党的两党执政更替 9 次。在这一过程中，政府主管教育的部门则变更过 5 次，尤其是最近的几次变更，时间之短，职责变更之大，前所未有。

回溯英国教育主管机构的名称与职能变迁的近 60 年，颇有历史的厚重感。1944 年，克莱门特 • 艾德礼领导的工党政府将 1902 年设立的“国家教育理事会”（National Board for Education）改名为“教育部”，以落实《巴特勒教育法案》中所规划的国家教育体系。1964 年，哈罗德 • 威尔逊领导的工党政府上台，将“教育部”改名为“教育与科学部”（DfES）。这个名称延续了数届政府。直到 1995 年，梅杰领导的保守党政府将“教育与科学部”更名为“教育与就业部”（DfEE）。6 年之后的 2001 年，布莱尔领导的“新工党政府”又将其改为“教育与技能部”（DfES）（2001—2007），负责管理青少年的教育与福利和成人教育。2007 年布朗的工党政府刚一上台，就将主管教育的前“教育与技能部”一分为二：一为“儿童、学校与家庭部”，负责 19 岁以下青少年的教育和保护；二为“创新和大学与技能部”，承担原“教育与技能部”的部分职责以及“贸易与产业部”的职责，主理科学、创新、高等教育以及继续教育的高端部分。3 年之后，保守党的卡梅隆入主唐宁街 10 号后，又将“儿童、学校与家庭部”更名为“教育部”，并于 2009 年将“创新和大学与技能部”、“贸易产业部”与“科学技能办公室”合并，成立了“商业、创新与技能部”（Department for Business，Innovation and Skills，BIS）。

图 2-53 展现了英国教育及职业教育主管机构变迁的历史沿革。

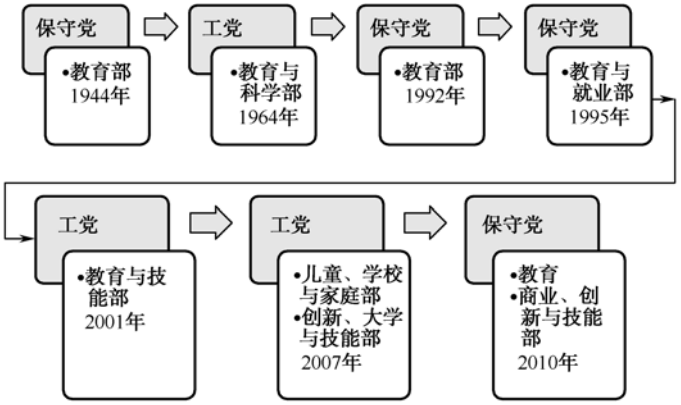


图 2-53　英国教育主管机构的历史变迁

由于英国的继续教育范围很广泛，涵盖成人教育、职业教育、技术教育、青年培训等，职业教育都在继续教育机构中实施[①]。因此，与政府主管教育的大部变化相配套，管理继续教育中职业教育部分的相应机构也变化频繁。1973 年，希思政府曾成立“就业群体部”（Department of Employment Group），下设半官方的“人力资源服务委员会”（the Manpower Services Commission，MSC），并要求地方当局设立“生涯服务指导中心”，接受国家“就业服务署”（Employment Service Agency）和“培训服务署”（Training Services Agency）的领导。后面这两个署根据 1981 年《就业和培训法》的要求而被撤销。撒切尔夫人时期，为缩小地方政府对继续教育的管辖权，于 1990 年以责任公司的形式按区域成立了 19 个“培训及企业委员会”（Training and Enterprise Councils），替代先前的“人力资源服务委员会”（MSC），负责管理年轻人培训计划以及早期的现代学徒培训计划，并向地方政府报告进展情况。1992 年，英国又根据《继续教育与高等教育法》的要求，成立了“英格兰继续教育拨款委员会”（the Further Education Funding Council for England，FEFC），专门负责对继续教育的拨款和管理，进一步减少了地方政府对继续教育的管辖权。2001 年，根据 2000 年英国议会通过的《学习技能法》，“教育与技能部”在旗下建立了半官方的“学习技能委员会”（Learning and Skills Council，LSC），以取代“培训及企业委员会”和“英格兰继续教育拨款委员会”。2008 年，“国家资格证书及考试条例办公室”（OFSQUAL）成立，取代 1997 年成立的“资格证书及课程管理局”（QCA）。该局的前身为“国家评审局”（National Assessment Agency），后来又更名为“国家资格证书及课程开发管理局”（QCDA）。卡梅龙联合政府执政后，撤销了“学习技能委员会”（LSC）和“继续教育拨款委员会”，取而代之的是“技能拨款署”和“青年学习署”两个半官方机构。

教育主管部门及继续教育（职业教育）管理部门名称的变化，显然与执政党的更迭有关。这样一部“编年史”在表 2-21 中给予了一个概貌性的说明。



分析英国教育主管部门命名与更名的交替，“分与合”的现象中隐藏着思索。实际上，国家行政机构更名的本身，就蕴涵着政府对机构工作职能的设定和对相关领域工作的重视程度。因此，审视上述更名，便可窥见一斑：形式总是为内容服务的，更名的背后，折射出英国政府对继续教育关注的视角和发展方向。沿时间轴对英国教育主管机构职能变化的梳理，其所凸显的职业教育主政者的理性，可以归纳为以下五个方面（见图 2-54）。

① 蒋艳红，陈琳. 英国《继续教育与技能计划（2010—2013）》及其启示. 中国远程教育，2011（08）.

表 2-21　英国教育主管部门及继续教育主管部门变更一览表（1944—2010）

年份	间隔（年）	英国政府教育主管行政部门名称（执政党及年代）	部分辅助部门的变更（运行年代）
1902		国家教育理事会（NBE）	高等教育赠款委员会（UGC，1919—1989）
1944	42	教育部（DoE，丘吉尔保守党联合内阁，1940-1945）	
1964	20	教育与科学部（DfES）：合并原教育部长办公室和科学部长办公室而成（工党哈罗德·威尔逊，1964-1970）	地方教育局； 职业资格证书国家委员会（NCVQ），负责开发国家职业资格证书（NVQs，1986-1997）； 实施高等教育双轨制，以多科学院（Polytechnic College）承担继续教育中职业技术类较高层次的教育（1966-1992）； 多科学院及学院拨款委员会（PCFC，根据 1988 年教育法成立）
1990			72 个培训及企业委员会（TECs），替代先前的人力服务委员会（1990-2001）； 高等教育拨款委员会（UFC，1988-1992），取代先前的高等教育赠款委员会（UGC）
1992	38	教育部：科学部分的职责转移到内阁办公室下的公共服务办公室和贸易及产业部下的科学技术办公室（保守党梅杰，1990-1997）	继续教育拨款委员会（FEFC，1992- 2001）：随着多科学院进入大学体系，将对继续教育的政府拨款从大学拨款委员会单列出来
1995	3	教育与就业部（DfEE）：由原教育部和就业部合并而成（保守党梅杰，1990-1997）	资格证书及课程管理局（QCA，1997-2004）替代职业资格证书国家委员会（NCVQ）和学校课程及评审局（SCAA）； 国家培训组织（NTO，1997-2002）； 培训标准委员会（TSC，1997-2001）
2001	5	教育与技能部（DfES）：原就业部分职责转移到在原社会保障部基础上新成立的工作及养老金部（新工党布莱尔，1997-2007）	国家资格证书及课程开发管理局（QCDA）（2004-2008），由调整先前资格证书及课程管理局（QCA）的架构和职责，合并国家评审局（NAA）而建立； 继续教育国家培训组织（FENTO，2000-2005），从 2005 年开始，其职能由英国终身学习（LLUK）行业技能委员会取代； 学习技能委员会（LSC，2001-2009）：半官方机构形式，取代先前培训及企业委员会（TECs）和英格兰继续教育拨款委员会（FEFC），成为英国有史以来最大的半官方机构，2005 年整个系统曾拥有员工 4700 多人； 行业技能委员会（Sector Skill Council，SSC）（2002-今），现有 23 个，覆盖英国 90%的职业； 成人学习督学署（ALI）设在教育儿童服务及技能标准办公室（OFSTED）之下（2001-）
2007	2	儿童、学校与家庭教育部（DCSF）和创新、大学与技能部（IUS）（工党布朗，2007-2010）	2008 年，国家资格证书及考试条例办公室（OFSQUAL）成立，取代国家资格证书及课程开发管理局（QCDA）
2010	3	教育部（DoE，保守党卡梅龙党联合政府，2010 年起） 商务、创新与技能部（BIS，2010 年起）	2011 年，技能拨款署和青年学习署两个机构，替代学习技能委员会（LSC）

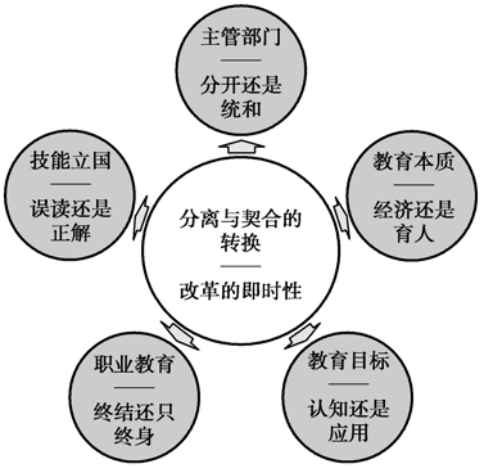


图 2-54　英国教育主管机构职能与称谓变迁的理性思考

（一）主管部门——分离还是统合

普通教育与职业教育是分管还是统管？要基于国家赋予主管机构的职能范围而进行适时调整。1995 年之前，英国同其他国家一样，普通教育和职业教育分属不同的部门管理。1986 年，英国政府设立“职业资格证书国家委员会”（NCVQ），负责策划并推行《国家职业资格证书》（NVQ）的开发和推广工作，在管理上触及了教育和劳动两个部门职责范围中交集的内容：当把职业资格证书和普通教育文凭置于等同地位之后，相应的隶属管理部门的确定，就成了政府必须考虑的问题。显然，这一问题涉及相关管理部门的利益，这就需要一个“跨部门”的思考。改革的最后结果最终导致在 1995 年，教育部与就业部合并，成立了“教育与就业部”（DfEE），为国家资格证书框架体系的全面实施提供了管理体制和机制上的保障。可以说，没有这次机构改革，英国的职业教育就不会有今天这样高的社会地位，建立《国家职业资格证书》（NVQ）的设想也只能是一种空想。

无疑，这一次教育机构的改革旨在顺应当时历史条件下职业教育发展的需要，其结果使得英国的职业资格证书制度的确立，成为全球最成功的教育改革之一。

（二）技能立国——误读还是正解

技能立国与技术立国是相悖还是相成？要基于理性赋予技能含义的深刻程度而进行重新定位。2001 年英国政府将“教育与就业”部改为“教育与技能部”（DfES）（2001—2007），这一次易名更是体现了英国政府对职业教育性质认识的一次升华。1995 年的机构重组，英国解决了职业教育管理体制上的矛盾，而这次的更名，其重大意义在于：将“就业”替换为“技能”，这就将技能的重要性摆在了前所未有的地位。技能与技术并非层次关系，技能作为基于人的技术，其功能在于开显基于物的技术。技术立国必须通过技能立国来实现。技术发达国家越来越认识到，“更先进的技术和工作组织模式的改变对技能要求在许多方面发生变化”，“越来越要求在特定领域，甚至是交叉领域具备基于高层次知识上的高度专业技能”。所以，职业教育所指的职业技能，是在普适性的基本技能基础之上的，既包括初始技能开发，又涵盖伴随技术进步的各种形式的更新技能和提升技能[①]。

无疑，英国政府这一次通过教育行政部门名称的改变，为技能价值重新定位，旨在应对 21 世纪的挑战，促进国家技能的发展，从整体上提高民众的技能水平，增强国家竞争力。

① 陈衍，李玉静，程宇，李瑶. 2008 国际职业教育发展热点与前瞻——来自联合国教科文组织的报告. 长春：东北师大出版社，2008：第 270～271 页.

（三）职业教育——终结还是终身

职业教育与终身教育是行动还是理念？要基于人本赋予职业教育的社会功能而进行长远界定。2001 年英国教育主管部门从“教育与就业”的指向，改为“教育与技能”的指向，更是对职业教育和终身教育更深层次的行动诠释。当时新成立的“教育与技能部”常常这样解释自己的工作职责：“成立教育与技能部的目的就是要增加学习机会，释放人们潜能，使每一个人都取得优异成绩”。这意味着，“就业”作为一种阶段性的“终结”成果，伴随社会进步，一生之中会发生多次就业的需要，而这时技能的更新就成为“终身”的学习诉求。因此，英国“教育与技能部”在确定国家教育发展策略的同时，出台《英国继续教育白皮书》，并通过推行具体的资格证书制度实现终身教育，实现了“对获得全部能力都予以考虑的新的证书形式”①，为各年龄段的年轻人掌握职业技能，敞开了“重回教育系统的大门”。职业教育为“消除贫困和社会排斥现象”②，扮演了重要角色。

无疑，英国“教育与技能部”工作职责范畴的界定，顺应了英国社会认识：“不能完全依靠传统的学历教育，而是要让职业教育发挥重要作用”③，为教育发展理清了思想认识。

（四）教育目标——认知还是应用

义务教育与义务后教育是重认知还是重应用，要基于国家赋予教育目标的双重定位而进行宏观调控。2007 年，新一届英国政府将“教育与技能部”又再次分解，教育主管部门一分为二：成立了“儿童、学校与家庭教育部”（DCSF）和“创新、大学与技能部”（DIUS）。将主管知识产权和创新事务的“知识产权局”由“贸易工业部”划入“创新、大学与技能部”管辖范围。新成立的“儿童、学校与家庭教育部”在义务教育领域，尊重儿童、学校以及家庭的心声，为少年儿童提供全球最优质的教育环境和高水平的义务教育；而在义务后教育领域，则将与国家发展紧密相关的高等教育和职业教育与“创新”紧密结合，以强化创新能力和生产技能的培养。为此，除提升大学生适应社会和引领社会的能力之外，还重点推动促进国民技能提高的项目，以确保英国在全球化经济中拥有具备竞争力的劳动力，从而推动英国实现使自己成为“全球科学、研究与创新最佳之地”的长期目标④。

无疑，这次教育主管部门改革，一是重在基础，“教育部”重在认知素质；二是重在创新，“技能部”重在应用。两者各负其责，旨在提升国家竞争能力，这种分块管理颇有新意。

（五）教育本质——经济还是育人

职业教育与高等教育是服务经济还是重在育人，要基于国家赋予义务后教育的功能而进行方向掌控。2009 年 6 月，成立才两年的英国“创新、大学与技能部”（DIUS）与英国“商业、企业与管理改革部”（BERR）合并，组建“商业、创新与技能部”（DBIS），而“儿童、学校与家庭教育部”则回归 1944 年的教育部的名称。原“商业、企业与管理改革部”的优势在于熟悉经济及市场环境，对英国经济发展需求非常清楚，所以，为提高未来经济竞争力和增加工作机会，必须制定基于市场的政策，以确保企业和技能人才积极性的发挥，以及对创新和科研的投入⑤。为此，新组建的“商业、创新与技能部”主要职能是以增强英国未来经济实力为己任，在促进经济发展条件下举办职业教育和高等教育，提高英国核心竞争力。正如英国驻华使馆文化教育处所说：“英国的教育和商业手拉手”，将有利于构建英国在技能、知识和创新方面的综合能力，而这些综合能力会直接增强英国的竞争力⑥。

① 德洛尔等. 教育——财富蕴藏其中. 联合国教科文组织总部中文科译.北京：教育科学出版社，1996：132～133.

②③ 英国教育与技能部大臣，让人人都有机会接受高等教育. 科学时报，2006.5.12.

④ 潘发勤.英国教育部频繁更名 大学属哪个部门管辖？. www.chinavalue.net/Biz/Blog/ ... /192944.aspx.2012.3.16.百度快照.

⑤ 李震英. 英国创新、大学与技能部遭遇合并. 基础教育参考，2009（8）.

⑥ 英国驻华使馆文化教育处.英国的教育和商业手拉手. www.chinadaily.com.cn/language_tips/briti ... 2009.6.9.百度快照.

无疑，英国政府专管部门的名称和职能的每一次变更，都契合了全球教育思潮发展的历史节点和英国发展的实际需求，也反映了英国教育发展的时代特征。



结　论

英国教育主管机构历史上分分合合的现象，却也演绎了教育管理的规律性内涵：其一，教育主管机构的“一分为二”的“解体”，例如，义务教育的基础教育由传统称谓的“教育部”专管，而义务后教育的职业教育则由现时称谓的“技能部”专管，强调了纵向一贯到底的“条条”管理，具有针对性强的特点；其二，教育主管机构的“合二而一”的“加和”，例如，教育与研究的结合、教育与就业的结合、教育与技能的结合、教育与创新的结合、教育与商业（经济）及技能的结合形成的新的主管机构，则是职能的融合，强调了横向融合一体的“块块”管理，具有跨界性强的特点。特别是，被誉为“技能部长”约翰·海耶斯议员在现今英国的教育部和商务、创新与技能部同时担任部长之职，这种职务上的“二合一”，使得这位技能部长能够综合动员、协调并利用“教育”与“劳动”这两个跨部门之间的力量和资源[①]。可以说，这是行政职务与行政职能集于一身的跨界。

所以，英国教育主管机构合合分分的历史，虽与执政党的交替紧密相关，但也表明职业教育的管理要紧跟世界趋势性的目标而与时俱进，及时调整，有针对性地进行选择决策，只要政府改革目标的连续性——有理、有利、有节，就可为之。

回顾英国政府教育主管机构职能与称谓的变迁，还需要强调指出的是：尽管这些变化与工党和保守党的政治主张相关，但是，无论变化多大，各届政府对“技能”一词却有共识，在英国教育主管机构的称谓与职能的表述之中，逐渐占据主导地位。这表明，技能提升与经济发展紧密相关，以培养技能型人才为己任的职业教育，技能的含义扩展将更显重要。经济和教育的需求可能会不同，“但也并不是永远如此。将来有朝一日，他们会成为英国繁荣的文化和自信的屹立在世界舞台上相符相成的两个组成部分”[②]——英国人如是说，或许正是对职业教育发展趋势的前瞻性诠释。

第三节　继承与改革的交织：俄罗斯走出困境的职业教育
——转型的渐进性

姜晓燕、姜大源



案例陈述

俄罗斯联邦是世界上面积最大的国家，地域跨越欧亚两个大洲。作为苏联的主要加盟共和国，俄罗斯联邦具有相当大的全球影响力。1991 年曾是世界第二经济强国的苏联解体，俄罗斯继承苏联成为联合国安全理事会常任理事国。苏联解体后，俄罗斯经济一度严重衰退。2000 年后俄罗斯在大量出售资源的情况下，经济得以迅速发展，成为全球最大的天然气出口国和石油输出国（OPEC）以外的最大原油输出国。2006 年，俄罗斯经济总量超过 1990 年解体前的水平。2007 年，俄罗斯国内生产总值达到 11356 亿美元，位居世界第十位，是当今世界经济增长最快的“金砖”五国之一。再次跻身世界经济大国行列的俄罗斯，是一个国际承认的世界性大国和世界第二军事强国。

从苏联解体后的经济衰落到现在经济的重新崛起，在这 20 多年来的社会变革之中，曾为苏联的辉煌做出过巨大历史贡献的职业教育，也一直在艰难探求自身的改革之路。

①② 刘育锋，许竞. 英国学徒制政策与实践考察报告. 2012 年 2 月.

与普通教育不同，职业教育的改革作为俄罗斯教育改革的一项重要内容，它与经济发展、社会进步和居民就业紧密相关。在社会转型初期，俄罗斯工业受到重创，工人和技术人员的需求减少，职业教育发展极不平衡，初等和中等职业教育曾一度被忽视。到 20 世纪 90 年代末，伴随着经济开始复苏，为经济发展培养人才的职业教育的衰落，由此所暴露出的许多问题不解决，必然严重制约和阻碍了俄罗斯经济的复兴。为此，1996 年 1 月，俄政府修订了《联邦教育法》，1997 年通过《联邦初等职业教育法》，在法律层面确立了教育，特别是初等职业教育的优先地位[①]。

新世纪伊始的 2001 年，俄罗斯制定《2010 年前俄罗斯教育现代化构想》，再次确定初等和中等职业教育优先发展的方针。2004 年年初，普京总统在国情咨文中强调应当使职业教育的人才培养与社会生产相联系。2008 年 3 月，俄罗斯教育科学部制订并发布《2020 年前的俄罗斯教育——服务于知识经济的教育模式》报告，涉及从学前教育到高等教育的发展政策，指出了俄罗斯未来教育的基本特征，以及新教育模式与现有教育模式的根本区别，确定了 2020 年前俄罗斯教育发展的基本思想："俄罗斯的教育模式应当以俄罗斯的现实和资源为基础[②]。"

（一）俄罗斯职业教育的发展现状[③]

按照《联邦教育法》，俄罗斯引入"大职教"观念，即将九年义务教育后的职业教育分为四个层次：初等职业教育，中等职业教育，高等职业教育，高等后职业教育与补充职业教育，从而构建了一个连续的职业教育体系（见图 2-55）。

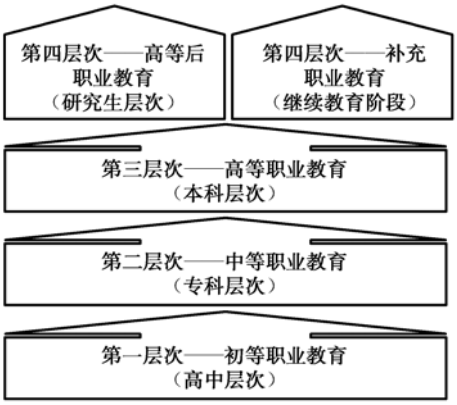


图 2-55　俄罗斯"大职业教育"体系

第一层次：初等职业教育，相当于我国高中层次的职业教育，招收初中（九年义务教育）毕业生，学制 2～3 年。初等职业教育阶段主要有两类学校，第一类为职业学校（职业技术学校，即 училище），这是传统初等职业学校形式；第二类是近年来形成的新型的初等职业学校，即职业性实科学校（лицей）。二者的区别在于：实科学校提供更高层次的培养，甚至可以实施中等职业教育，主要培养高水平的技术工人。目前初等职业学校中，第一类学校大约占总数的 2 /3，还有部分初等职业学校向技校（техникум）偏移，主要表现形式是学生学习年限延长，一般为 3～4 年。通过设立新的学校，密切了初等职业教育和中等职业教育的联系，为学生继续学习创造条件。

初等职业教育主要培养一般熟练的技术工人和职员。初等职业教育的教学内容以实践课为重，不同专业的实践课占总课时的 50%～70%，远远超过理论课的比例。

①③ 姜晓燕. 变革中的俄罗斯职业教育. 教育研究，2005（31）.

② 姜晓燕. 俄罗斯教育面向知识经济. 中国教育报，2008 年 10 月 7 日第 4 版.

第二层次：中等职业教育，相当于我国专科层次的职业教育，招生 9 年制不完全中学、11 年制完全中学和初等职业学校毕业生，学制因招生对象而异，前者基本学制为 3 年，后两者基本学制为 1 年。中等职业教育以培养熟练技术工人为主[①]。

中等职业教育有两种学校类型。除了传统的技校（техникум）以外，近年来又出现了学院（колледж），并且发展迅速，目前已占中等职业学校总数的 40%。两类学校的主要区别体现为教学计划不同，技校也称专业学校，实行基础阶段的中等职业基本教育计划；学院实行基础阶段和提高阶段的中等职业教育计划，提高阶段与基础阶段的计划相比而言，人才培养的深度和广度均有所提高（学习期限增加一年）。

中等职业学校培养获得拥有职业技能的中等层次的实践性专业人员。技校毕业生获得“技师”资格，学院的毕业生将获得“高级技师”资格，其中部分专业的学生可以直接升入高等职业学校的二年级或者三年级。

第三层次：高等职业教育，相当于我国本科层次教育，招收完全中学或中等职业学校毕业生，学制 2～3 年，培养具有技术创造能力的工程师和高级技术工人。

按照俄罗斯《联邦教育法》，俄罗斯的高等教育都属于高等职业教育，包括以下几类学校：综合性大学（университет）、专科性大学（академиия）、学院（институ），其中，前两类发展迅速，目前分别占大学总数的 50%和 30%。人数最多的是综合性大学，截止到 2001 年 1 月 1 日，俄罗斯联邦一共有 1249 所综合性大学。

所有的高等职业学校及其分校，在有相应的许可证条件下都可以开展普通初等、普通基础、普通完全中等、初等和中等职业教育，甚至是补充职业教育。

第四层次：高等后职业教育和补充职业教育。其中，高等后职业教育相当于我国研究生层次教育，学制至少为 2 年，毕业时授予硕士学位。而补充职业教育相当于继续教育及各类成人培训班。

基于终身教育的理念、知识的迅速老化以及市场对新知识和技能的要求，决定了发展连续职业教育体系的必要性。因此，高等后和补充职业教育可以视为高等职业教育的延伸，成为俄罗斯连续的“大”职业教育体系的重要组成部分。

（二）俄罗斯职业教育的改革历程

伴随俄罗斯社会变革进程的坎坷，俄罗斯职业教育也经历了一个改革的“三步曲”，这就是：曾经不适—困中求变—变中反思（见图 2-56）[②]。

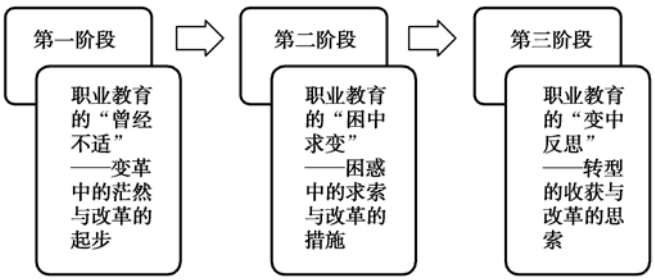


图 2-56　俄罗斯职业教育“走出困境”三步曲

第一阶段，职业教育的“曾经不适”——变革中的茫然与改革的起步。

① 谢勇旗/张宇. 新时期俄罗斯职业教育透视. 职教论坛.，2006（21）.

② 姜晓燕，高靓. 俄罗斯职业教育正在走出困境——访俄罗斯教科院职业教育学与心理学研究所所长穆罕穆德佳诺娃. 中国教育报，2008 年 7 月 22 日.

经济改革的启动初期，由计划经济向市场经济转变，是一个巨大的落差。当时大多数居民生活水平下降，国家对教育投资减少，职业教育现代化难以开展。苏联时期保证职业学校毕业生获得就业岗位的毕业生分配制度不复存在，国家对人才培养的监管力度弱化，人才培养的结构难以符合劳动力市场的需求。俄罗斯职业教育一度面临危机。从 20 世纪 80 年代末到 90 年代中期，俄罗斯初等和中等职业教育处于萎缩状态，初等和中等职业学校学生人数减少 10%以上。而此时，高等学校学生人数却增长 25%。劳动市场形成了 1 个技术工人比 3 个大学毕业生的局面。当时，职业教育只能培养 3 级工和 4 级工，与现代生产所要求的高技能人才的要求相去甚远。

20 世纪 90 年代末，随着俄罗斯社会政治经济情况的逐渐好转，俄罗斯教育发展才开始趋于稳定。2000 年，俄政府制定《2010 年前俄罗斯教育现代化构想》，明确提出优先发展初等和中等职业教育，其主要任务不仅包括扩大初等和中等职业教育的人才培养规模，而且要大幅提高职业教育质量。职业教育改革开始在俄罗斯全面展开。现在，技术人才的培养以及职业教育的发展在俄罗斯受到了关注。

第二阶段，职业教育的“困中求变”——困惑中的求索与改革的措施。

经济改革的继续推进，苏联时期以重工业为主的经济结构，以及与之相应的职业技术学校的专业设置，已不适应经济转型的需要。当时，为工业部门和服务性部门培养的工人的比例是 80∶20，严重失调。而高新技术产业和新兴行业的迅速发展，需要转型后的职业教育，必须以新的目标、内容和方式来培养专业人员。为此，俄罗斯一方面，在职业教育的培养目标上，使职业教育培养的人才定位于高新技术的发展要求，围绕产业结构做出专业调整，以使专业方向与劳动市场需求相匹配；另一方面，在职业教育的教学内容上，更加注重职业教育的实践性倾向，推动工商业界参与职业教育人才培养计划的制订，以保证职业学校毕业生符合企业的需求。

俄罗斯政府在预算投资、税收政策及法律法规方面进行调整，引入教育贷款制度，工商业界增加了对职业教育的投入。在改革中，俄职业教育领域出现了一个重要的新生事物——教育、科研、生产联合体（集团），实现了同一行业的生产企业、职业学校、科研机构及其他社会机构的一体化，可以集中经济、智力和物质资源，更加有效地使用这些资源。改革初见成效。2008 年俄教育科学部还组织“实行创新性教学计划的初等和中等职业学校竞赛”。

第三阶段，职业教育的“变中反思”——转型的收获与改革的思索。

经济改革的逐见成效，2000 年是俄罗斯经济稳定增长的开始，2003 年国内生产总值 GDP 增长率超过 7.1%，工业出口增加，国际贸易平衡，其他宏观经济指标向好[①]，这也给予了职业教育更大的发展和思考的空间。俄罗斯教育虽经历了很多困难，却没有被摧毁，20 世纪 90 年代出现的教育危机现已基本得以克服，俄罗斯的职业教育改革也有了许多成功的尝试。2002 年，俄罗斯职业教育开始实施现代化改革。在俄罗斯教育部协调委员会的统一管理下，在多个部委和组织的相互协作和共同努力下，制订了职业教育现代化方案，其重点是：一是制定职业教育新标准；二是创建质量评估和证书体系；三是确立预测经济结构和就业结构改变对劳动力需求变化的方法学基础；四是推进职业教育领域里社会伙伴的发展[②]。

俄政府在 1995 年第一次颁布的《中等职业教育国家教育标准》所催生的 1997—1998 年第一代课程标准基础上，于 2002 年开始实施有更多社会伙伴参与的 2002—2003 年第二代课程标准[③]。这是由联邦、联邦主体和地方三个层次参照欧盟标准制定的教育标准，目的是使职业教育毕业生的质量，不仅在俄罗斯国内有统一的标准，而且与国际，尤其是与欧盟接轨，使俄罗斯中等职业教育的人才培养工作在立足本国劳动力市场的同时，还要面向有着广阔就业前景的欧盟[④]。

①②③ 王泽荣. 俄罗斯的职业教育与培训. 本课题子报告. 2012 年 2 月.

④ 吴雪萍，陈炯奇. 面向就业的俄罗斯中等职业教育改革. 比较教育研究，2005（7）.

（三）俄罗斯职业教育的改革成效

逐渐走出困境的俄罗斯职业教育，这一泱泱大国改革的初步成功，同样给世人留下了宝贵经验，这至少可以体现在以下两个方面：

其一，是职业教育体系构建的连续性。俄罗斯职业教育改革的一项成功尝试，表现为职业教育体系的结构性改革，初等职业教育领域出现了实科学校，中等职业教育领域出现了学院（колледж），高等职业教育领域也有少量的学院（колледж），每一阶段教学的计划都具有足够的伸缩性。以中等职业教育阶段为例，中等职业学校在提供中等职业教育的同时，向下也在部分提供初等职业教育服务，向上提供高等教育的初级阶段服务，整个职业教育形成了一个连续的、相互沟通的体系，为学生的进一步发展创造很好的制度环境。

其二，是职业教育办学体制的一体化。俄罗斯职业教育改革的另一项成功尝试，表现为初、中等职业教育办学的“职业教育与生产的一体化”，其一是建立相对小型的职业学校与企业合作的教学科研综合体，其二是建立相对大型的地区学校、教学科研和教学生产综合体，将不同类型的学校，包括普通学校、职业技术学校、中专、学院和大学以及生产和科学组织联合起来。这是职业教育，尤其是初等和中等教育求得进一步发展的选择。目前，俄罗斯很多地区的职业学校在创建教学生产综合体方面已有了非常成功的案例。



分析俄罗斯职业教育在社会转型期所经历的艰难历程，在“走出困境”的过程之中[①]，终于逐步形成了既保持俄罗斯传统和民族特色，又吸纳了世界职业教育成果的“大”职业教育体系。

回溯俄罗斯职业教育在社会政治体制变革中的发展历程，尽管有了一些成功的尝试和显著的成果，但总体来说仍处于改革与发展阶段。现在的问题是：一方面，在国家职业教育的政策层面，对职业教育的重要性有了充分认识，这不仅体现在国家机构更加重视职业教育的功能，而且职业教育的研究也受到广泛重视。另一方面，在社会职业教育的实践层面，实施情况却有些复杂，尽管中等职业教育学生人数稳定增长，2003 年中等职业学校录取学生人数 90 万人，是俄罗斯历史上中等职业学校录取人数最多的一年。但是，在青年人的认识中，高等教育占据着更为重要的地位，更愿意进入高等教育机构学习。俄罗斯的职业教育至今未能在应有的程度解决“中等层次专业人才不足”问题。由于职业学校的人才培养与劳动市场的技能水平要求不相适应，职业学校的很多毕业生仍然无法找到工作，无法在现代经济生活中立足。

归纳起来，这些问题主要表现在：第一，职业教育的内容落后于劳动市场以及世界经济发展的需求，这不仅使企业对职业学校培养的毕业生不满，而且也使毕业生就业面临很多问题；第二，人才培养的结构与劳动力市场需求不相吻合，高水平技术人员和技术工人培养不足；第三，职业教育领域资源利用的有效性有限。

因此，需要对职业教育体系进行深层次的改革，提高职业教育的质量，增强职业教育的灵活性，而确保职业教育的创新性发展，则是职业教育现代化的发展方向[②]。为此，不久前，普京总统在克里姆林宫的讲话中再次强调了职业教育与社会生产的重要关系，在科技发展日新月异的世界背景下，在新的经济体制框架内，俄罗斯的职业教育改革仍将任重道远。

① 姜晓燕，高靓. 俄罗斯职业教育正在走出困境——访俄罗斯教科院职业教育学与心理学研究所所长穆罕穆德佳诺娃. 中国教育报，2008 年 7 月 22 日.

② 〔俄〕古·瓦· 穆哈默德佳诺娃. 俄罗斯职业教育的改革与创新. 中国台州网. http://www.taizhou.com.cn. 2007.11.12.

审视产生上述问题的原因，实质上折射出俄罗斯在继承传统与改革创新之间观点的激烈交锋。

为继承俄罗斯重视教育的传统，俄罗斯许多教育专家认为[①]：

——教育是一个独特的社会机制。它可以对人的文化修养、智力水平和健康状况发生直接影响，而这在很多时候比通过发展经济培养人更加有效。

——教育被诠释为一种满足于经济需求的服务，而不是满足于人的需求的服务，这样教育就失去其最直接的使命——传递经验，传承文明，发展人口，在我们看来这是一种极为明显的实用主义的市场主导的认识，这种认识经济发展具有短期的战略优势，而无法促进经济长远发展。

——教育首先不应当是实用主义优先、市场关系优先。教育应当属于人道主义的文化范畴，这种认识的意义在于宣布人的价值以及人类的价值为主导价值，而经济视为发展和提高人生活品质的手段。

——教育归根结底属于社会机制，而非市场机制，教育是保留文化并进行文化再生产的体制，德谢·希哈乔夫曾经讲过："国家、民族存在的意义仅仅在于，它拥有文化"。因此教育领域的社会合作也应当不仅仅考虑到现有劳动力市场培养工作人员和专业人员，还应当兼顾人的潜能和的利益的条件下考虑改造市场本身。

无疑，这是对教育极具战略眼光的阐释。但是，鉴于当今世界是一个全球化的世界，经济的全球也必然导致人力资源的流动。特别是职业教育，已经跨越了传统的经院式教育的藩篱。所以，主张在继承传统的同时，要使俄罗斯职业教育跟上世界职业教育发展的潮流，立足改革，不断创新。更多的职业教育专家认为：在经济全球化时代，未来的繁荣，甚至生存，都取决于能提高劳动生产率和投资规模的新措施所发挥的主要作用。俄罗斯向市场经济过渡的复杂过程，在客观上给建立面向劳动市场的职业教育新体系增加了困难。

为此，正确的观点应该是[②]：

——由于主管部门的闭关自守，致使现代俄罗斯职业学校实际上处于脱离经济、脱离劳动市场的状态。它的预测功能和科学保证很薄弱，甚至完全丧失。向知识社会过渡，向工业后信息化社会过渡，则要求从根本上改变俄罗斯的教育制度。

——在保持自己特性、自己传统的前提下，需要与加入博洛尼亚和哥本哈根过程的国家发展水平保持一致。博洛尼亚过程规划的长期目标是，"构建全欧高等教育的平台，以提高公民在劳动市场的机动性，并加强欧洲高等教育的竞争能力"。

——职业教育应面向劳动市场和企业主的需求来培养人才，要提出一种建立在伙伴关系基础上的职业教育新模式："企业主决定教什么，教育部决定如何教，职业教育体系决定教出什么样的人。"

——为保证职业教育的超前发展，必须认识到这种发展不可能靠主管部门的内部改革来实现。职业教育必须与社会的社会经济机制建立紧密联系，首先与企业主建立紧密联系。现在靠行政（政府、部委等）建立的机构不过是个装饰品，对教育发展战略和教育内容没有实质性影响。

显然，这是在继承传统的前提下的创新观。值得欣慰的是，两种观点的碰撞获得了理性的共识[③]：

——加强经济发展，通过经济发展可以直接提高人的生活和文化质量。通过经济发展可以直接影响人的修养。

——在坚持文化和人道主义范式优先的同时，不能完全忽视市场经济发展的现实，非常明显，实用主义和人道主义范式，或者由工商界的利益所决定，或者由个人和社会利益决定。这两者利益不可

① 〔俄〕H.A.奇塔林. 俄罗斯职业教育现代化进程中的矛盾（2008 年 4 月俄罗斯教育科学院职业教育代表团访问中央教育科学院时所做报告）. 大学（学术版），2008（9）.

② 〔俄〕古·瓦· 穆哈默德佳诺娃. 俄罗斯职业教育的改革与创新.中国台州网 http://www.taizhou.com.cn. 2007.11.12.

③ 〔俄〕H.A.奇塔林. 俄罗斯职业教育现代化进程中的矛盾. 大学（学术版），2008（09） .

能各自孤立实现，它们是相互联系相互制约的。当然，人的生活质不仅仅取决于教育，也取决于经济状况。

——解决现存的两种范式引发的矛盾是可能的，这就是我们熟知的社会、国家、教育界、工商界、职工、职业学校学生以及雇主之间的社会合作。在这个意义上国家应该作为中介起协商和协调作用，国家应当平衡包括人、社会、商业界等各方的主体利益。

俄罗斯职业教育的改革与发展伴随着经济转轨而进行，无论是教育观念还是发展模式，都是在继承与变革中寻求统一，寻求融合，寻求创新，具有鲜明的社会转型时期的特点。

（一）继承苏联职业教育的优良传统[①]（见图 2-57）

其一是职业教育的国家办学理念——公益性。改革之初，俄政府曾大力推行职业学校的私有化，但遭到教育界以及广大群众的激烈反对，效果并不理想。尽管这几年私立职业教育机构有所发展，但截至 2003 年，初、中等职业教育机构中，私立学校数及在校生数均不足 3%。这表明在俄罗斯坚持国家办学的理念，及办职业教育发展缓慢。

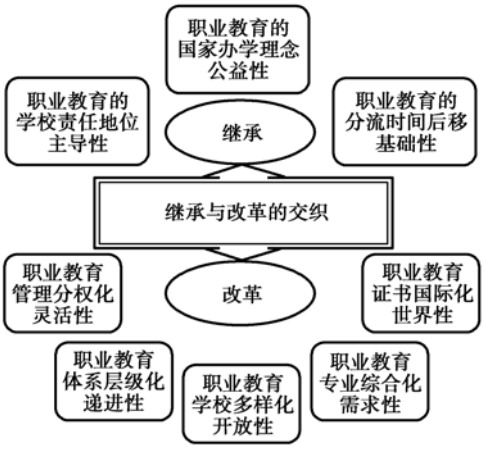


图 2-57　俄罗斯职业教育继承与改革的维度

其二是职业教育的学校责任地位——主导性。变革之时，苏联时期建立的规模庞大的职业学校体系仍承担着主要的应用型人才的培养任务。根据俄罗斯国情，即使社会性职业教育机构有了一定发展，俄罗斯今天的职业教育仍然继承了苏联计划经济条件下形成的学校为主的传统，因而经济体制与职业教育模式之间并不存在一一对应关系。

其三是职业教育的分流时间后移——基础性。转型之后，仍坚持成苏联时期国民教育体制的基本特征，即保证人民群众接受普及义务教育的权利。自 20 世纪 70 年代起，义务教育年限增加到 10 年，然后在此基础上，才实行职业教育与普通教育的分流，这就防止了过早的专门化。俄罗斯“大”职业教育体系，无论是初等、中等还是高等职业教育，都是在夯实基础教育水平之上进行的。

（二）吸纳西方职业教育的成功经验[②]

其一是职业教育管理的分权化——灵活性。破除苏联时期对职业教育中央集权管理，调整职业教育的管理结构，重新配置国家、地方和学校之间的权责，赋予职业学校灵活应对市场的权力，以建立其主动面向社会和市场的动力机制与制度机制，从而增强职业教育服务的范围，关注区域企业的需要，

①② 谢勇旗/张宇. 新时期俄罗斯职业教育透视. 职教论坛，2006（21）.

努力与社会各界建立积极合作的关系，广泛吸引社会各界加入职教机构，并与国外同行建立业务上、学术上和其他方面的联系。

其二是职业教育体系的层级化——递进性。突破苏联单一的中等职业教育模式，从单一化走向连续化和多层次化，由此基于“大职业教育”观建立的新职业教育体系，是一个包含前职业教育、初等职业教育、中等职业教育、高等职业教育及高等后职业教育的多层次连续递进的综合职业教育体系。初、中等职业教育的毕业生既可以直接就业，又可升入中等、高等职业教育机构，其特点是在水平方向各类学校合作，在垂直方向上不同层次的衔接。

其三是职业教育学校的多样化——开放性。打破苏联唯一公办学校的职业教育体制，以法律形式明确规定，教育机构的创办者可以是国家、社会团体和公民个人。当今俄罗斯职业学校有三种类型：一是由国家权力和管理机关办的国立学校（由国家财政拨款提供教学经费）；二是由地方自治机关办的地方学校（由地区财政预算办学）；三是由个人、社会组织、宗教团体等办的非国立即私立学校（自己解决经费来源，其中学生学费占很大比重）。

其四是职业教育专业的综合化——需求性。改革苏联时期职业教育专业过细、过窄以及集中于军事工业和重工业领域的弊病，为应对轻工、文化和服务产业兴起对人才的需求，并为适应人才流动和科学技术综合化的要求，俄罗斯政府重新制定并颁布了初等和中等职业教育的新专业目录，不同类型专业数量的比例应根据市场需求进行调整，体现了基于需求导向的鲜明的综合化、基础化和人文化的特点。

其五是职业教育证书的国际化——世界性。跳出苏联时期职业教育的封闭状态，注重职业教育与国际接轨，职业教育证书国际化，这是新时期俄罗斯职业教育发展的又一个明显特点。俄罗斯在制定职业教育人才培养规格时，以欧洲统一大市场作为目标，采用欧盟的技能等级标准体系，首先与原独联体国家建立统一的教育空间，接着参加“第三届国际教育公约”，使俄公民获得的文凭和职业资格证书能与欧洲各国等值，得到国际社会的认可。



结　论

苏联背景下的长期积淀，形成了俄罗斯底蕴深厚的职业教育发展的理论和实践，倘若舍弃这样一份丰厚的遗产，发展将无以为继。所以，分析 20 世纪 90 年代俄罗斯的教育改革可以发现，一方面，俄罗斯职业教育的改革措施，延续了苏联后期教育改革的方向，而且各级各类职业教育经过连续的变革，仍明显保留了传统模式的优势；另一方面，俄罗斯职业教育的改革创新，大量且大胆地借鉴了西方国家的成熟经验和做法，冲破了苏联时期的思想的束缚，更加贴近经济发展的需要。

可以说，俄罗斯职业教育伴随着原有制度的变迁，在动荡、困惑与碰撞之中通过渐进所获得的经验和教训，给世人以更多的理性思考：一是终结与连续的关系——基于终身教育的连续性比基于阶段教育的终结性更具发展空间；二是机构与标准的关系——基于教育标准的管理比基于教育机构的管理更加高效迅捷；三是市场与教育的关系——基于教育公益的国家主体比基于经济功利的市场主体更关注以人为本；四是激进与渐进的关系——基于民族价值观的渐进教育体制改革比基于西方价值观的激进政治经济体制改革更符合国家利益。

20 世纪 50 年代末，苏联著名教育家苏霍姆林斯基提出让学生个性和谐、全面发展的教育方法，成为世界素质教育的发轫之论。苏联解体后，俄罗斯政府在教育事业仍一以贯之，鲜明地提出“教育第一、教学第二”的新方针[①]，它时时闪现在俄罗斯职业教育的继承与改革的交织之中，也显现了当代职业教育的本质。

① 吴学兰. 教育第一、 教学第二——感受俄罗斯素质教育. 新华网，2002 年 6 月 25 日.

第四节　数量与质量的制衡：德国《企业教师资质条例》的恢复执行——法规的时效性

姜大源、王婀娜



案例陈述

德国“双元制”职业教育有两个学习地点：一是职业学校；二是企业。企业是比职业学校更为重要的学习地点。因为其一，在企业的学习时间占“双元制”职业教育全部学习时间的三分之二，也就是说，企业是教学的主体；其二，并非所有的企业都有资格开展职业教育，只有符合德国《联邦职业教育法》规定资质的企业，才能成为“教育企业”实施职业教育的教学。这就意味着，在职业学校任教的教师和在教育企业任教的教师，都是正规的专业化的教师。尤其是在教育企业任教的教师，其承担了为德国经济界培养技能型人才教学任务的一半以上。显然，作为企业专门从事职业教育教学的专职教师，德国也为此专门制订了企业教师任职资格的法规。

这就是《企业教师资质条例》（Die Ausbilder-Eignungsverordnun，AEVO）。该条例曾被译为《实训教师质条例》，也有人译为《企业培训师资质条例》。但是，“双元制”职业教育是一种正规的职业教育，而不是非正规或非正式的职业培训，因此，作为企业雇员的“实训教师”或“企业培训师”，其功能、地位和其所承担的任务，远远超出了“实训”或“培训”的范畴。作为施教者，他们只有具备深厚的“职业教育学”（Berufspaedagogik）或劳动教育学（Arbeitspaedagogik）的素养，才能从事相关的职业教育的教学活动。为此，对企业职业教育的从业者，德国有着严格的资格或资质的要求。这些资质要求，远远高于从事企业技术工作或企业生产劳动的雇员的要求。因为，作为被一个“教育企业”聘用并专职从事“职业教育”的施教者，在本质上是一个以育人为目的“教师”。这表明，作为企业雇员的施教者——不只是短暂地从事“实训”，不只是临时地参与“培训”；而是从事一种专职的职业活动——“教育”，其工作职责和工作领域，是一个完全的“教师”工作的范畴，故译为“企业教师”比较贴切、比较准确。

就像不是所有的企业都能开展职业教育一样，也不是所有的企业雇员都成为企业教师的。对企业教师的特别的资质要求，集中体现在德国《企业教师资质条例》这一法规里。该法规由德国联邦教育与研究部制订、颁布并实施。

按照德国《联邦职业教育法》，对“教育企业”资质的规定，要求与该企业在生产设施、人员比例的“硬件”条件，以及企业教师的人品、资格的“软件”条件等方面，必须符合法定要求的前提。特别是对企业教师的资质要求，必须严格按照法规执行[①]。因此，只有满足这些条件的企业才能招收学生或受教育者，否则就没有资质开展职业教育。这些“硬资质”和“软资质”相互紧密联系在一起的，构成了“教育企业”资质的立体维度。

但是，21 世纪初叶，鉴于德国技术工人的短缺现象十分严重，长此以往，将严重影响“德国制造”的质量，甚至影响德国经济的国际竞争力。为鼓励有开展职业教育意愿而暂无职业教育资质的企业，特别是在新兴技术领域里的企业，参加职业教育的积极性，那么，降低企业参加职业教育的门槛，扩大参加职业教育企业的数量，增加企业提供的学习位置的规模，就成为促进德国职业教育发展，甚至是推动德国经济的一个战略性的诉求。基于这一理性思考，作为一个阶段性的国家应对措施和重大决策，2003 年 5 月 28 日，德国联邦政府经与德国相关行业协会和工会协商后宣布，决定自 2003 年 8 月

① 姜大源译. 德国《联邦职业教育法》（2007 年版）. 中国职业技术教育，2012（12）.

1 日到 2008 年 7 月 31 日之间在企业与学生签订《职业教育合同》之时，可以免除企业教师出具相关资质证明的义务[①]。这就是说，德国将在 5 年的时间里，停止执行《企业教师资质条例》这一法规。接着，鉴于德国企业提供的职业教育的学习位置数量，还未能基本满足经济界对技术工人的数量要求以及求学者对学习位置的选择要求，德国政府遂将已停止执行了 5 年的《企业教师资质条例》的决定，再延长至 2009 年 7 月 31 日。也就是说，在长达 6 年时间内，德国停止执行了国家层面的法律规定——《企业教师资质条例》。

一个国家法规暂停执行的 6 年，背负着重大的法律责任。这一决策的效果如何？

受德国联邦教育与研究部委托，由德国联邦职业教育研究所与波恩一家研究所（SALSS）合作，在 2006 年 10 月至 2007 年 11 月，用一年的时间，对自 2003 年 8 月停止执行《企业教师资质条例》后职业教育情况，进行了深入的科学的考察。该调研的样本对象包括：一是“育人单位”——开展职业教育的大、中、小型企业；二是“用人单位”——监督职业教育的行业协会。获得有效问卷的企业达到 2599 个，行业协会有 44 个手工业行业协会和 58 个工商业行业协会。所以，得出的结论比较可靠。其基本结果是：

其一，参加职业教育的企业数量显著增加。在停止执行原《企业教师资质条例》这一法规期间，由于对企业教师的资质要求不再做严格的法律规定，只要在“硬件”上基本具备“教育企业”资质而在“软件”上存在一定缺失的企业，均可开展职业教育。这样，在这段时间里，参加职业教育的企业积极性增强。根据德国联邦职业教育研究所提供的研究报告，自 2003 年至 2006 年期间，德国参加职业教育的企业数量实际年增量约为 7000～10000 个，学习位置数量的实际年增量约为 10000～25000 个[②]，增量明显。

其二，实际职业教育的教学质量受到影响。根据德国联邦职业教育研究所关于停止执行《企业教师资质条例》，也就是停止对企业教师的资质要求的利与弊进行调研报告明确指出，尽管教育企业数量和学习位置的增量有所增加，但是，由于企业教师从业门槛的取消，导致教师素质下降并由此影响到职业教育质量的情况，也比较明显。结果显示，凡严格按照《企业教师资质条例》所规定的资质聘用企业教师的教育企业，受教育者的辍学率仅为 13%；而现有企业教师不具备资质要求的“准”教育企业，受教育者的辍学率则高达 29%[③]。

为此，德国联邦职业教育研究所对恢复执行《企业教师资质条例》（以下简称《条例》）调研的结果表明：59%的企业认为，《条例》可确保企业教师资质的最低标准；58%的企业认为，《条例》可提高职业教育教学的质量要求。同时，77%的行业协会认为，应该恢复执行；其中，65%的行业协会认为，还应该对原有的《条例》加以修订，增加适应时代特征的内容，以提高职业教育的质量。

鉴此，为适应新世纪，特别是 2008 年世界经济危机后对职业教育提出的新挑战，提高职业教育的质量，为后危机时代提供更多更好的高素质的技能型人才，2008 年 5 月 14 日，德国对原《条例》进行了修改并于 2009 年 1 月 1 日颁布，自 2009 年 8 月 1 日正式实施。

新《条例》与原《条例》比较，有两处重大的变动（见图 2-58）。

第一，企业教师的资质定义由 1 个要素扩展至 3 个要素。就是说，除了原《条例》关于“知识”要求之外，特别增加了“技能”和“能力”的内容。因为，按照新《条例》的定义，企业教师的专门资质，是指在从事国家认可的教育职业的教学活动时，必须证实其已具备所必须的职业教育学和劳动

① 刘邦祥，程方平. 解读德国新颁《职业教育法》及相关法规.中国职业技术教育，2008（18）.Information zur Aussetzung der Anwendung der Ausbilder-Eignungsverordnung（AEVO）. http://www.bmbf.de/de/1652.php.

②③ Philipp Ulmer/Peter Jablonka.*Mehr Ausbildungsbetriebe-Mehr Ausbildungsplaetze-Weniger Qualitaet? Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungverordnung（AEVO）und ihre Folge*. BIBB-Report. Herft 3. 12.2007.

教育学的技能、知识和能力。这就意味着，按照 2007 年新修订的《联邦职业教育法》第 30 条第 1 款“适用范围”中明确指出，企业教师的资质从原来只需证实其具备职业教育学和劳动教育学的知识，扩展为必须获得职业教育学和劳动教育学的技能、知识和能力①。

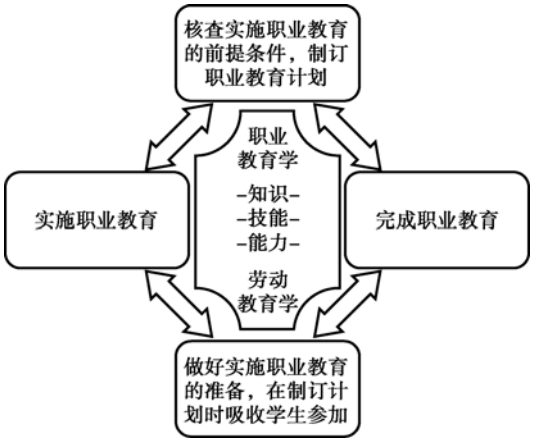


图 2-58　德国企业教师资质要求及其行动领域

第二，企业教师的资质范畴由 7 个行动领域精简为 4 个行动领域。企业教师资质的定义，涉及的“职业教育学和劳动教育学的技能、知识和能力”，在新《条例》中具体表述为企业教师在从事职业教育的教学活动时，必须能够在涉及企业职业教育的 4 个行动领域中，具备独立地制订计划、独立地实施计划和独立地检查计划的能力。与原《条例》规定的 7 个行动领域相比，新《条例》将其归纳后，精简为 4 个行动领域。这 4 个行动领域包括：一是核查实施职业教育的前提条件，并制订职业教育计划；二是做好实施职业教育的准备，在制订计划时吸收学生参加；三是实施职业教育；四是完成职业教育②。

新《条例》对从事职业教育的企业教师资质的要求，未采用传统的基于关键词列表的陈述方式，而是采用了能力范畴的界定方式加以表述。新《条例》规定企业教师必须具备的 4 个行动领域的能力，集中体现了德国关于职业教育企业师资培养和培训的改革与创新。

关于企业教师必须具备的四个行动领域的能力要求，还可在具体细化为以下 6 个方面③（见图 2-59）。

第一，要求企业教师具有落实法律条款的能力。2007 年实施的《联邦职业教育法》第 1 条扩展了“职业准备教育”定义的法律概念，在新《条例》里也得以体现。新《条例》要求企业教师能胜任的第 1 个行动领域——“核查实施职业教育的前提条件，并制订职业教育计划”中，其第 6 款就明确指出，企业教师要能够“对职业教育准备措施实施的可能性予以评估”。

第二，要求企业教师具有善于跨界思考的能力。未修订前的德国《联邦职业教育法》，就允许职业教育的部分内容可在职业教育机构外传授。在新《联邦职业教育法》第 10 条第 5 款中，特别强调了“职业教育联合体”的作用，因此，在新《条例》要求企业教师能胜任的第 1 个行动领域中，也要求其能够“核查意欲在相关教育职业里实施职业教育的企业资质，以及通过在（企业）职业教育地点之外的，特别是职业教育联合体、跨企业或企业外的职业教育措施，传授职业教育内容的可能性及程度”。

①② Ausbilder-Eignungsverordnung. 21.01.2009. Bundesgesetzblatte Jahrgang 2009. Teil I. Nr.5，ausgegeben zu Bonn am. 30.01.2009.

③ 姜大源. 应然与实然：职业教育法制建设思辨——来自德国的启示. 中国职业技术教育，2012（9）.

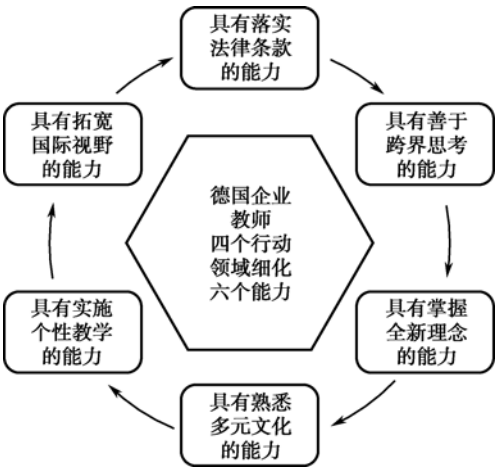


图 2-59　德国企业教师行动领域的细化

第三，要求企业教师具有掌握全新理念的能力。新《条例》关于企业教师能胜任的第 2 个和第 3 个行动领域，都以显性的能力范畴确定了职业教育教学的工作过程导向和经营过程导向，并要求企业教师：一是能够“在职业教育条例的基础上，制订以职业典型的工作过程和经营过程为导向的企业职业教育计划”；二是能够“按照企业职业教育计划和职业典型的工作过程和经营过程，开发并设计学习和工作任务”。

第四，要求企业教师具有熟悉多元文化的能力。鉴于德国外来移民中的青年人接受职业教育的比例不断增加，新《条例》专门增加了涉及不同群体和涉及该群体文化的相关内容。新《条例》关于企业教师能胜任的第 3 个行动领域“实施职业教育”的表述，就要求企业教师：一是能够“选择符合目标群体的职业教育教学方法和教学媒体，并根据典型情境予以应用”；二是具有“促进受教育者的跨文化能力”。

第五，要求企业教师具有实施个性教学的能力。新《条例》第 2 个行动领域关于“做好实施职业教育的准备，在制订计划时吸收学生参加”的表述，要求企业教师关注终身学习的目标，对学习能力强的青年应给予其促进措施，“向受教育者提供附加职业教育，特别是附加职业资格形式的职业教育，核查缩短职业教育年限和提前参加毕业考试的可能性”。

第六，要求企业教师具有拓宽国际视野的能力。按照新《联邦职业教育法》第 2 条第 3 款的规定，凡是在国外接受的、符合德国教育目标的职业教育均应予以认可，因此，在新《条例》关于企业教师能胜任的第 2 个行动领域，即“做好实施职业教育的准备，在制订计划时吸收学生参加”的表述中，就对此予以明确说明：“核查职业教育部分内容在国外实施的可能性。”

此外，由于中型和大型教育企业受教育者的数量较多，容易组成一个专业小组开展教学；但德国大量的小型教育企业由于受教育者的数量较少，组成一个完整的专业小组比较困难。因此，考虑到这一情况，在新《条例》中，删除了原《条例》中关于企业教师能够“指导小组工作”这一行动领域的表述。不过，其所删除的相关教学内容，仍包含在新《条例》第 3 个行动领域“实施职业教育”所罗列的 9 点能力范畴之中。

规律解读

分析德国对规范企业教师资质的《条例》在停止执行 6 年之后，经过再次修订、颁布并重新实施的历史，给予职业教育法制建设以许多启示。停止执行《条例》的 6 年，却使得参加职业教育的企业

及其提供的学习位置数量增加；而在所获得的成果基础之上，又因质量问题显现，旨在恢复执行并为进一步增强企业教师的能力，提高职业教育质量，对原《条例》进行修订后，重新出台新《条例》。

历史的经验值得反思和借鉴，从德国涉及企业教师资质的《条例》这一法规性文本，由“颁布实施—暂停执行—修订颁布—重新实施”的渐进历程，其所蕴涵着的深刻的法规建设与发展情势紧密相关的规律，终得以昭显。《条例》的停止执行与恢复实施，可谓启示良多。

启示之一，实证调研与科学决策是法规性文件修订的前提条件。这是一条普适性的规律。德国企业教师《条例》的停止执行与恢复执行，以及对其利与弊的判定，不是“拍脑袋”的决策，而是建立在科学调研的基础上的，都经过了缜密的调研。例如，提高职业教育质量的关键——教师的资质，在新《条例》中，涉及企业教师资质能力范畴的界定，都是实证研究的结果。德国联邦职业教育研究所的研究报告，就对被调查的教育企业和行业协会对新《条例》应该增加的内容提出的建议，进行了排序。教育企业和行业协会要求企业教师的资质应该具备的能力要求，按照其认可的比例的顺序是：实施工作过程导向或经营过程导向的职业教育的能力，占 75%；强化与职业学校合作的能力，占 70%；激发受教育者终身学习动机的能力，占 69%；强化职业教育（职前教育）与职业继续教育（职后教育）衔接的能力，占 67%；具备自主选择受教育者（学生）的能力，占 67%；具有化解冲突的能力，占 64%；具备开展技能人才继续教育（在职培训）的能力，占 60%；具备职业教育的质量开发和质量管理的能力，58%。这些，都在新《条例》中得以体现。

启示之二，数量扩充与质量提升是法规性文件灵活应对的依据。这是一条更具创新性的规律。在职业教育的法制建设中，一方面，必须确保制约全局的法律的严肃性；而另一方面，针对规范具体事务的法规，则可依据职业教育形势的变化，有所调整——法规具有一定的灵活性。这主要体现在数量的增加、规模的增量，与质量的提升、内涵的增量的相辅相成的关系（见图 2-60）。

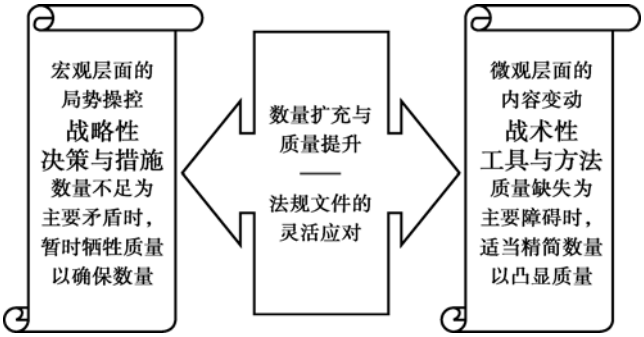


图 2-60　德国职业教育法制建设的启示

其一，职业教育发展规模这一宏观层面的局势操控，涉及职业教育战略性的决策与措施，需要灵活运用国家机器——暂时牺牲质量以确保数量。所以，鉴于 2003 年企业职业教育学习位置减少的情况，为鼓励更多企业参加职业教育而宣布停止执行《条例》中关于企业教师资质要求的政府决策，有力地推动职业教育的规模发展，增加了教育企业和学习位置；而与此同时，法规的暂短缺失也造成了职业教育质量的部分缺失。

其二，职业教育师资标准这一微观层面的内容变动，涉及职业教育战术性的工具和方法，需要具体细化国家意志——适当精简数量以突显质量。所以，鉴于现实经济的、社会的和职业教育学及劳动教育学的发展情况，尽管在新《条例》中，将从事职业教育人员的能力范畴从原来的 7 个行动领域精简为 4 个行动领域，但所精简的内容，已经包含企业教师胜任的 4 个行动领域中，且其表述更为精练，并更注重质量的内涵。

因此，为确保企业职业教育的质量，德国政府要求，第一，为与 2005 年 4 月出台而在 2007 年 4 月再次修改的制约职业教育全局的德国《联邦职业教育法》的严肃性相一致，在职业教育规模以达到国家预期效应的情况下，必须按照《联邦职业教育法》关于教育企业的资质以及企业教师资质的规定，重新执行《条例》；第二，为与 2008 年 5 月修订并于 2009 年 9 月实施的新《条例》重新规范的企业教师资质标准相一致，在 2003 年 8 月 1 日至 2009 年 7 月 31 日期间从事职业教育的企业教师，必须按照新《条例》予以重新认定。这一认定以及基于该认定所需要的培训，由职业教育的主管机构——行业协会负责。所有在职的企业教师，必须在其通过相关资质考试后才能重新认定其从业资格。

由此，我们可以得到的最重要的启示是：国家职业教育法规的修订以及职业教育政策的变更，都会涉及职业教育发展的数量与质量的辩证关系——要根据形势的发展，以确保法规的时效性。



结　论

政府要审时度势：其一，对于减少数量而能提高质量的改革与创新，应积极主动地去做；其二，当数量不足成为主要矛盾时，要以规模发展，亦即增量扩大为主；而当质量缺失成为主要障碍时，要以质量提高，亦即效果递升为主（见图 2-59）。

可以说，德国企业教师资质《条例》所经历的“颁布实施—暂停实施—修订重新实施”的历史轨迹，为职业教育法制建设，提供了一个与时俱进的科学发展的案例。

第五节　功利与人本的兼顾：美国生涯与技术教育的目标变化——观念的制约性

徐国庆、姜大源



案例陈述

职业教育在美国，现被称为“生涯与技术教育”（Career And Technical Education，CTE），这是一个为青年与成人的就业和继续终身学习做准备的教育系统。从过去的“职业教育”（Vocational Education）的称谓，改为现在的称呼，原因在于职业教育的目标转向。

作为世界头号经济强国，美国发达的高新技术产业、金融与银行等服务业，都处于全球的最顶端。基于这样一个产业结构，传统的职业教育目标转型也是顺其自然之为。

美国“生涯与技术教育协会”（ACTE）2006 年在《为 21 世纪重建美国高中》的报告中指出，生涯与技术教育在中等教育阶段，主要包含三个具体目标：第一，通过帮助学生获得基本技能、良好生活习惯和态度、核心知识基础等，为学生进入中等后教育或者高技能工作场所做准备；第二，鼓励学生参与专门的学习组织或活动，以帮助他们为未来的教育、培训或者就业做出选择；第三，确保那些选择高中毕业就直接就业的学生具备适应其职业领域的技能和知识。

虽然在这份报告中，“升学”与“就业”相比，前者处在目标的前列。但在 2007 年，美国“生涯与技术教育协会”提出的“生涯与技术教育”的目标，则更多地强调“帮助学生、工作者和所有年龄段的终身学习者实现他们的工作潜能”，强调情境学习、就业技能和生涯探索，并指出生涯与技术教育也是培训的代名词，要为未能就业的或者想扩展自身职业技能的人，提供进一步增强其就业能力或者促进其生涯发展的机会。

（一）美国中等教育水平的生涯与技术教育的现实情况[①]

美国实行普职合一的单轨制教育，中等职业教育主要是以课程和项目形式呈现的，并可通过学分认可和转移系统实现职—普的转换。

当前，美国的中等职业教育由三大机构共同提供：综合高中、全日制生涯与技术教育高中、区域生涯与技术教育学校或中心。前两个机构提供全日制职业教育，第三个机构则提供非全日制职业教育，由此形成了以综合高中为主体、依靠区域生涯与技术教育学校或中心的基于职业生涯群（career clusters）而包含在“单轨制”框架下的中等职业教育（见表 2-22）。

表 2-22　2002 年美国公立中等学校的数量和分布比例

学校	全日制 CTE 高中	由地区 CTE 学校服务的综合高中	不由区域 CTE 学校服务的综合高中
数量	900	8200	8900
百分比/ %	5.2	45.6	49.2

来源：Levesque，K.，Laird，J.，Hensley，E.，Choy，S.P.，Cataldi，E.F.，and Hudson，L.. *Career and Technical Education in the United States*: 1990 to 2005 [R]. Washington，D. C.； National Center for Education Statistics，Institute of Education Sciences，U.S. Department of Education. 2008:9.

综合高中开展的职业教育分为校内和校外两种：校内职业教育主要提供一些选修课程或者开展“职业生涯学园”（career academy）、“职业生涯主修专业/通道”（career major/pathway）等专门项目；校外职业教育则主要依托区域生涯与技术教育学校或中心开展职业教育。在综合中学，学生可以学习学术课程；在区域生涯与技术教育学校或中心，学生可以学习职业生涯和技术课程，所学的学分可以转移到综合高中。

从 20 世纪 90 年代后期开始，美国中等职业教育已经从针对工作岗位的特殊职业培训，发展到为更广泛的职业生涯群（career clusters）提供课程学习。目前，美国教育部界定的 16 大职业生涯群是：农业、食品和自然资源，建筑设计与工程，艺术及电视传媒技术与通信，商业与行政管理，教育与培训，财经，行政与公共事业管理，医疗保健科学，接待服务与旅游，公共事业，法律与公共安全，信息科技，生产制造，市场营销与服务，科学研究 /工程，交通及物流配送。

每个职业生涯群设置了 2～7 个职业生涯通道，包括从入门水平到专业水平的所有职业，由此形成了一个横向体现职业生涯大类、纵向体现知识和技能层级的职业生涯群结构。同时，职业生涯群已经成为美国教育机构提供职业教育的主要分类依据。

基于职业生涯群的课程模式提供的是职业生涯群内的教学，而非针对某一特定职业的教学，如建筑职业生涯群的学生可能接受木工、泥工、读图纸、铅锤测量以及电工等行业的教学。这样，学生就可以在一个广泛的职业生涯群中，选择适合自己的职业生涯发展道路，从而消除狭隘的职业训练的弊端，快速适应劳动力市场需求的变化。

美国的中等职业教育主要体现在课程的内容方面，通常包括三类课程[②]（见图 2-61）。

① 特殊的劳动市场准备课程。教授某一特定职业或一系列相关职业所需要的技能和知识，如医疗保健、商业以及食品服务等职业生涯领域。

② 一般的劳动市场准备课程。提供非特定职业领域所特别要求的一般就业技能，如打字或键盘操作、介绍性的科技教育、职业生涯教育和一般工作经验的课程。

① 关晶. 美国中等职业教育的现状、特点与改革趋势[J]. 教育发展研究，2009（13）～（14）.

② 张鹤萍，徐国庆. 美国 CTE 的最新进展及发展趋势. 本课题子报告. 2011 年 8 月.



图 2-61　美国生涯与技术教育提供的三类课程

③ 家庭与消费者科学教育课程。目的是让学生成为有偿劳动市场以外的家庭和消费者角色做好准备。

总之，美国中等职业教育的特点是：其一，普职融合的单轨制的教育体系；其二，以所有学生为职业教育对象；其三，自由选择的个性化教育方案；其四，强大的学分互认及转换系统（见图 2-62）。

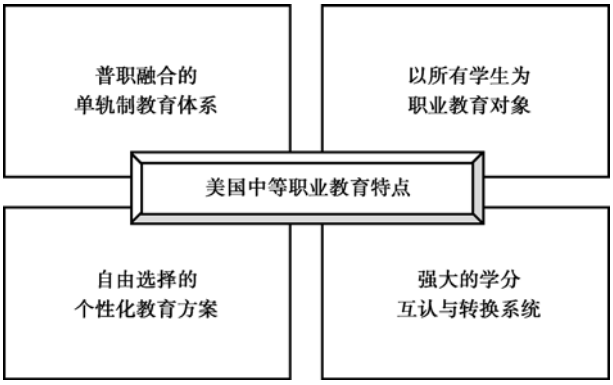


图 2-62　美国中等水平的生涯与技术教育特点

（二）美国中等教育水平的生涯与技术教育的目标变化

第一，生涯与技术教育目标变化的相应措施

普职融合的教育体系，涵盖两类学生：一类主要是接受职业教育的学生；一类主要是接受学术教育的学生。而在今天，美国生涯与技术教育正迈向多元化目标时代。其一，它不仅为立即就业的学生传授职业知识和技能，而且还为他们传授在工作世界和接受中等后教育都需要和受用的学术技能；其二，它灵活的课程设计吸引了更多的学生进行选修，通过“教育准备计划”和“从学校到工作计划”，也使得传统接受学术教育的学生能够进入生涯与技术教育课程。这就为两类学生都提供了更多、更好的职业发展和生涯发展的机遇。

其一，对接受职业教育的学生来说，生涯与技术教育的目标变化使其有了更好的职业发展前景。随着经济结构和社会环境的变化，美国中等职业教育已经从单纯的“为了工作的教育”转变成“通过工作的教育”、“关于工作的教育”和“为了工作的教育”三位一体的新范式，其基本目标也发生了微妙变化。虽然其目的仍是为学生的就业做准备，但是也拓展了其指向，即提高学生进入中等后教育水平接受教育的机会。

其二，对接受学术教育的学生来说，生涯与技术教育的目标变化也使其有了更多的生涯选择机会。

接受学术教育的学生选择生涯与技术教育课程，不仅不会影响其继续升学，而且生涯与技术教育对于解决辍学问题业是一个很好的方案。由于这些课程与其最终的目标和利益相一致，学生会乐于选择。特别是，生涯与技术教育课程在情境中开展教学，所传授的都是雇主所认可的技能，例如，学术技能、计算机技能、基本的工作方法等。这种职业定向的学习内容，有利于使了解学校教育和职业生涯之间的利益关系。

为适应这一变化，美国采取课程整合的“生涯通道”（Career Pathways）项目。美国“生涯过渡计划”（CCTI）发起的“生涯通道”项目，是从 9 年级起开设一系列具有连续性的学术与职业课程，并最终让学生获得准学士学位和企业认可的证书或从业资格，抑或学士文凭。“生涯通道”的创立和发展的目标就是架设中等和中等后教育，与企业和雇佣者之间的桥梁。这一措施已被大多数美国人接受，包括成人学习者。

但是，生涯与技术教育课程教学需要由掌握工作要求第一手材料的有经验的教师来承担。在教学中，教授基于工作环境的学术技能、计算机技能、特殊技术技能，以及工作方法。基于工作环境的情境教学可以让学生认识其所学知识的价值，理解所学的内容与现实生活之间的联系。教师也帮助学生理解数学、科学、社会沟通等学科的基本原理，以及完成工作任务和项目时所运用的解决问题的重要原则与方法。

这样，由于生涯与技术教育课程通过直观有效的教学，采取基于工作环境的学习，将一些学术的材料和概念融入其中，巧妙地进行传授学术技能，同样可以调动那些所谓“学术成绩不好”的学生的兴趣，激发学习的动力，获得较好的学习效果。

第二，生涯与技术教育目标变化的初步成效

课程整合也获得了积极的成效。美国“国家职业教育评估小组”（NAVE）2004 年提交美国国会的年终报告指出：一是几乎一半的在校高中生和三分之一的大学生都选修了生涯与技术教育课程作为他们学习的主要内容；二是 96.6%的高中毕业生也选修了一些职业课程；三是有 4 千万成人，即约四分之一的成年人参加了短期的中等后教育水平的职业培训。由此，报告指出生涯与技术教育事业的开展和学生的广泛参与，对提高美国国家劳动力素质具有重要意义[①]。

美国州长联合会的最佳实践中心（NGA center for practices），在 2007 年《重组生涯与技术教育》报告中业指出：研究证明生涯与技术教育给学生提供了在“真实世界”中学习的机会，激发了学生学习和参与课程的积极性，降低了辍学率，提高了高中毕业生的就业能力。

由此，美国“国家职业教育评估小组”的结论是：

其一，职业教育对接受中等和中等后教育的学生的收入在中长期内会产生影响，即职业课程提高了学生的收入能力。报告显示，凡选修了一门高中职业课程的学生，在毕业 7 年后的收入比未修该类课程的毕业生高出 2%。

其二，在过去十年的学术教育改革中，参与职业课程的中学生不仅提高了学术课程参与度，其学术成绩也有所提高，比往届毕业生在升学和就业方面都更有优势。事实上，那些兼顾学术课程和职业课程学习的学生（这个比例仅占高中毕业生总数的 13%），往往比只关注其中一门的最终能收获更好的结果。

其三，虽然高中阶段的生涯与技术教育正在发生积极的变化，但是如果没有政策、课程、师资培训等方面的相应调整，仅凭中等职业教育自身，并不能有效地推动学生的学术成绩和大学入学率。

为此，美国联邦法律正朝着通过“整合”以推动中等职业教育支持学术发展这一方向改革，一些重要的改革措施正在慢慢酝酿当中。

① 张鹤萍，徐国庆. 美国 CTE 的最新进展及发展趋势. 本课题子报告. 2011 年 8 月.

第三，生涯与技术教育目标变化的法律基础

美国职业教育的相关法律，从1998年的《卡尔·帕金森法案》（帕一）到2006年的《卡尔·帕金斯》（帕四），对生涯与技术教育的定义有了一些明显的变化。其中，一个重要的变化是用Career And Technical Education（即生涯与技术教育）代替了Vocational Education（即职业教育）；另一个重要的变化是削弱了限定生涯与技术教育的培养目标，从只是为那些不需要获取学士或硕士学位的职业而进行准备的，现在也开始转向那些需要学士学位的职业领域，例如工程类。

2006年的《卡尔·帕金斯2006年生涯与技术教育促进法案》[①]（帕四）给生涯与技术教育重新的定义是，“生涯与技术教育是经过组织的教育活动，其提供的一系列课程实现以下目标：一是为学生提供与严格的学术标准相一致的连贯、严格的内容，并提供给学生与就业相关的技术知识和技能，为学生的继续升学和进入当前或正在兴起的职业领域就业做好准备；二是让学生获得熟练的技术技能、一张企业认可的证书、一张文凭或准（副）学士学位；三是同时可以提供预修课程。”

此外，生涯与技术教育还包含将能力本位运用于学术知识的学习、高级推理、问题解决技能、工作态度、一般就业技能、技术技能、职业特殊技能、行业的各个方面的知识等。



分析美国中等教育水平的生涯与技术教育的目标变化，要在美国作为世界头号经济强国、科技强国和金融强国的背景下，予以理性的分析。

在这样一个教育发达的国家，对职业教育的价值，存在着尖锐的思想交锋。实际上，在美国，长期以来对职业教育都存在偏见。近些年来，美国的家长、政策的制订者、一些教育工作者都建议学生进入大学接受教育，以致高中课程受到这些观念的影响，在很大程度上就是为进入大学做准备而开设的。一些吹捧大学教育的人反对开展生涯与技术教育，因为他们认为生涯与技术教育不鼓励中学生继续接受中等后教育。一些人还从生涯与技术教育的历史中得出结论，认为生涯与技术教育培养的都是从事低收入工作的人，生涯与技术教育课程吸引的都是一些能力欠缺的学生。并认为，真正的高收入工作都需要接受大学教育，甚至认为未来的大多数工作都需要接受过大学教育的人。

然而，许多专家、学者反对这些言论。他们的回应是，未来的许多工作确实需要接受中等后教育水平的人，但是并非所有的职业皆如此。国家需要一部分接受了大学教育的劳动力，但是据美国劳工部公布的数据显示，在2000—2010年，美国现有的工作中仅有21%的工作需要学士或更高的学历[②]。而事实上，许多年轻人并不愿意继续升学进入大学接受教育，因为他们认为自身并不具备读完大学的能力，因此也没有很强的上大学的动机，他们的职业兴趣并非学术性的职业。实际情况表明，许多学生仅仅是顺应父母的意愿进入大学的，由于没有兴趣，缺乏动力，也应其智力倾向，很快就因为各种理由而退学。据统计，只有50%的大一新生能继续完成四年的大学教育而获得了相应学位。

所以，尽管美国没有一个独立的、完整的职业教育体系，但职业教育的重要性依然还是受到美国国会的重视。2006年，美国国会在“帕金斯法案四”中加入了一个新的目的，即要保持美国经济的强盛和竞争力，需要培养能够快速掌握新兴高新技术职业领域的高技能人才。为此，应该要进一步发展生涯与技术教育，使张扬其功能和价值的四大角色更加突出（见图2-63）[③]。

第一个角色，是获得工作技能。即帮助青年获得工作所需的技能和行为方法，包括特殊的职业技能、基本的学术技能、沟通技能、社会技能、一般工作技能、积极的工作态度等。

① 李双雁，张桂春. 从“帕金斯法案四”看美国职业教育的改革[J]. 中国职业技术教育，2009（4）.

②③ 张鹤萍，徐国庆. 美国CTE的最新进展及发展趋势. 本课题子报告. 2011年8月.

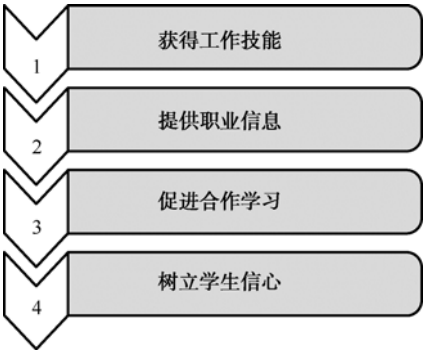


图 2-63　美国生涯与技术教育的四大角色

第二个角色，是提供职业信息。即提供学生与职业生涯相关的信息，通过美国劳工部 O*Net 网站（www.onetonline.org），开展职业选择和探索学习；搭建学生与雇主之间的桥梁，提供实习机会。

第三个角色，是促进合作学习。即关心学生成长，鼓励教师与学生建立深厚的友谊和良好的关系，教师应基于工作情境开展合作学习和小组学习，分享经验。

第四个角色，是树立学生信心。即激发学生学习动机，提供生涯教育和生涯探索经验，提高学术课程的吸引力，既要保证学生基本具备工作能力，又要让其有继续学习的机会。

当前美国中等职业教育的基本政策是在克林顿和小布什两届政府时期，经过长期斗争、相互妥协而达成一致的。2009 年，新上任的奥巴马总统的许多演讲，以及《2009 美国复苏与再投资法案》，都使得教育的优先地位更为突出。在职业教育的理念、结构和运作方面，奥巴马的政策基本延续了前两届政府的教育见解。因此，可以预见，20 世纪 90 年代以来形成的美国中等职业教育的改革趋势还将延续下去。

结　论

世界教育发展的理论与实践都证明，一个国家的教育结构取决于一个国家的产业结构。美国建构的普职兼容的教育体系，以及实施的“功利性”——就业与“人本性”——升学兼顾的职业教育，正是基于美国产业结构所选择的教育结构。

美国的航天、航空、材料、信息、金融、医药、服务、农业、生物等是其经济的支柱产业，而美国制造业在国家经济中所占的份额近年来有所下降。强大的制造业奠定了美国在 20 世纪绝大多数时间里经济繁荣的基础。然而，自 20 世纪 80 年代初以来，随着经济全球化的发展，美国许多制造行业或消失，或自动化程度更高，或将生产线迁移海外。制造业在美国经济中的比重日益下降，经济已经逐渐转化为以服务为基础的经济，制造业提供的工作岗位呈下降趋势。来自美国政府劳工统计局的最新数字显示，在过去 10 年里，美国制造业减少了 600 个万工作岗位[①]。据统计 1990—2009 年，美国制造业在总产出中的比重从 27.5%降至 19.5%，其中，高技术制造业的比重从 4.1%降至 2.9%，而金融业的比重则从 22.1%升至 30.1%[②]。2010 年制造业占国内生产总值（GDP）比例，美国为 18.46%，德国为 29%，中国为 35%[③]。因而，美国国内舆论不乏美国制造业工作岗位流失或所谓“产业空洞化”的担忧之情。

① 美制造业法案欲重振“美国制造” 实现再工业化. 人民日报，2010 年 8 月 13 日.

② 张燕生. 产业若对抗，中美都是输家. 环球时报，2012 年 5 月 2 日第 15 版.

③ 彼得·马什. 美机构预测明年中国制造业产值有望超过美国.（英国）金融时报. FT 中文网（北京）. 2010.06.21.

然而，美国的科技创新、美国的高新技术，在全世界可谓傲视群雄，独占鳌头，这是美国发达的高等教育所致。这就使得美国教育更多地关注精英教育、学术教育，从而形成了凸显美国特色的教育体系，也折射了美国产业结构的重点。

但是，毋庸置疑，制造业的强势，必然要求为制造业培养技能型人才的职业教育必须发达。德国与中国相对发达的职业教育体系，正是建立在庞大的制造业这一产业结构下的必然结果。可以说，职业教育是德国在 2008 年经济危机后，在发达工业国家中第一个走出经济危机阴影，实现两德统一 20 年来最大的经济增长率的“法宝”；同样，职业教育，也是中国改革开放 30 多年来长期保持两位数的经济增长的重要原因。

需要特别指出，2008 年由美国次贷危机在全球金融业引起的连锁反应，导致全球经济危机。美国劳工部 2011 年 9 月发布的美国失业率高达 9.1%[①]。这也使得美国充分认识到，由于制造业，特别是中低端制造业的外流，导致实体经济的缺失，虚拟经济膨胀，失业率增高。所以，为应对后危机时代的经济发展，美国总统奥巴马于 2009 年 7 月 14 日实施《美国人毕业倡议》的资助计划。依照这项计划，美国政府今后 10 年将投入 120 亿美元，用于各地社区学院更新教学设施和教学方案，开设更多的在线课程；鼓励社区学院结合学生专业规划，提供更多职业咨询和教育，帮助他们掌握更多技能，争取更好就业机会[②]。因此，在美国失业率居高不下的今天，由于职业教育在促进就业的作用为全世界所公认，美国的职业教育业必然会更加受到重视。

实体经济与虚拟经济的博弈，普通教育与职业教育的并存，就业与升学的兼顾，必须结合各国国情——政治体制、产业结构、文化传统，去寻求平衡，去确立支点。正确的观念制约着经济发展的指向，同样也左右着世界职业教育改革与发展的趋势！自 2009 年开始，美国陆续发布了创新战略、国家出口计划、重振美国制造业框架、制造业促进法等，重点发展清洁能源产业、钢铁和汽车、生物工程、航空工业与空间技术、纳米技术，以及智能电网和技能环保业等先进制造业[③]。所以，当 2010 年 7 月美国国会一致通过制造业法案，欲重振“美国制造”，实现再工业化之时[④]，有理由相信美国的职业教育——生涯与技术教育，也一定会选择正确的观念，做出及时的应对。

第六节　过程与结果的异同：欧盟学习结果导向与德国工作过程导向的课程开发——定位的参照性

姜大源、陈衍、李玉静

案例陈述

20 世纪 90 年代以来，实现欧盟职业教育合作与一体化发展，加强各成员国之间教育与培训资格的互认和流动，成为欧盟职业教育改革的重要目标。通过多年探索，欧盟提出了资格评价的新理念——向学习结果转型，即根据学习结果而不是学习地点和时间对学生进行评价的思想。2009 年欧盟《向学习结果转型：欧洲的政策和实践》的研究报告指出，要从学习结果角度开发融合教育与培训所有分支的资格框架，以便能引入一种共同语言，重视资格的内容而不是提供这些资格的机构，从而消除教育与培训在不同类型和不同国家间流动的障碍，特别是淡化职业教育与高等教育间的差异。据此，2009

① 美国总统奥巴马呼吁参议院尽快通过 4470 亿美元促进就业法案. 中国就业网. ww.lm.gov.cn/NewsCenter/content/2011-10/ ... 2011-10-9 - 百度快照

② 美国总统奥巴马斥资百亿美元助社区大学。3158.cn 资讯. www.3158.cn/news/20090716/14/592680429_1. ... 2009.7.16 - 百度快照.

③ 张燕生. 产业若对抗，中美都是输家. 环球时报，2012 年 5 月 2 日第 15 版.

④ 美制造业法案欲重振“美国制造” 实现再工业化. 人民日报，2010 年 8 月 13 日.

年 11 月，欧洲职业教育发展中心（Cedefop）在希腊萨洛尼卡召开了主题为“课程改革与创新：政策和实践”研讨会，决定在基于学习结果的一个连贯而清晰的欧盟资格制度的基础上，实施学习结果导向的职业教育课程模式[①]。

与此同时，也是在 20 世纪 90 年代，作为欧盟最重要的成员国之一的德国，对职业教育的课程模式进行了一次重大的改革尝试，于 1996 年提出了“学习领域”的课程方案。负责制订德国职业学校课程标准的“德国各州文教部长联席会议”，在坚持德国职业教育历来主张的职业性、发展性、过程性、行动性及反思性的理性思维的基础上，于 1996 年 5 月 9 日颁布《职业学校职业专业教育框架教学计划编制指南》，用所谓“学习领域”的课程方案取代沿用多年以学科分科课程为基础的综合课程方案。这一方案以工作过程为基础开发课程并传授相关内容，通过学科知识的解构与工作过程的重构，实现实践技能与理论知识的整合。从 1996 年拉开改革的序幕，到 2012 年，改革不断深入，至今 16 年经历了传统与现代的激烈碰撞、理论与实践的严肃检验，逐渐成为德国和世界所认可的课程模式——工作过程导向的课程模式[②]。

欧盟“学习结果—学习成果”导向与德国“学习领域—工作过程”导向，似乎悖论，但只有了解其内涵，才能予以解读。

（一）学习结果导向的课程模式

所谓“学习结果”，源于英文 outcome，这个词与 output 是有区别的，它强调的是一种“有成效的结果”，或者说是“有效果的结果”。所以，译为“学习成果”应该更为贴切。考虑当今翻译的现状与习惯，在展开讨论之前，这里暂用“学习结果”。

第一，学习结果导向的概念

学习结果是欧洲资格证书一体化发展的核心要素之一。欧洲共同的资格参照标准就是学习结果（learning outcomes）[③]，即以学习成果为描述符定义资格参照等级。对学习结果的关注其实是引入了一种共同的术语，强调根据证书的内容和概要信息，而不是根据学习的方法和过程对资格证书进行比较。

学习结果是指个人在一段学习（正式、非正式和非正规学习）过程结束后，所获得的或者了解、掌握并能够应用的知识、技能和能力。学习结果与个人学习的课程、单元、模块和课程计划相联系，国家资格证书权威机构用它来定义国家资格框架和体系中的“资格”或者“资格证书”。最终，超国家机构可以使用“学习结果”这个概念来增加资格证书的透明性，进行资格证书的比较、认可和学分转换[④]。

欧盟关于“学习结果”课程概念包括三个要素[⑤]（见图 2-64）。

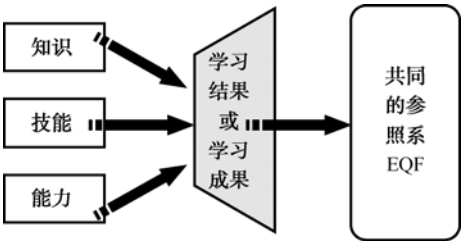


图 2-64　基于学习结果（学习成果）的共同的资格参照标准

① European Center for the Development of Vocational Training. *The Shift to Learning Outcomes—Policies and Practices in Europe* [R]. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities，2009: p10.

② 姜大源. 当代德国职业教育主流教学思想研究. 北京：清华大学出版社，2007.

③ 严璇. 欧盟职业资格证书一体化发展研究. 华东师范大学硕士论文. 2007.

④ 此定义是参考 CEDEFOP（2004），以及高等教育博洛尼亚资格框架工作组的研究结果. ——笔者译.

⑤ 资料来源：CEDEFOP（2005）.

知识（knowledge）指通过学习，对信息进行消化之后所产生的成果。知识是与学习和工作相关的事实、原理、理论和实践的集合体。在《欧洲资格框架》（EQF）中，知识被描述为理论或事实的知识。

技能（skill）是指应用理论知识和实践知识完成任务与解决问题的本领。在《欧洲资格框架》（EQF）中，技能被描述为认知技能（运用逻辑思维、直觉和创造性思维）和实践技能（包括手工的灵活性和方法、材料、工具和器具的运用）。

能力（competence）是指在工作或学习的情境中以及职业或个人发展中，经证实了的应用知识和技能，以及个性的、社会的和/或方法的本领。在《欧洲资格框架》（EQF）中，能力被描述为责任心和自主性。

在设计《欧洲资格框架》（EQF）的过程中，欧盟专家组对基于学习结果的标准等级的开发，倾注了非常多的心血和精力[①]。经过多次的讨论和修订之后，在《欧洲资格框架》（EQF）议案中采用了用学习结果来描述共同参照标准等级划分表[②]。

第二，学习结果导向课程的内涵

根据欧洲职业教育发展中心的定义，学习结果是关于一个学习者完成学习后“知道什么、理解什么”的说明。这同时包括认知（知识和信息）和非认知（态度、行为、价值观、规则）方面的学习结果：一方面通过教学过程，使显性的特定知识和技能得以传授；另一方面通过教师的实践，实现隐性或默会知识的有效性。其基本观点是：学校和社会合作伙伴在课程实施中建立强有力的合作伙伴关系；重视发展学生的关键能力；使学习过程更加贴近学生的真实生活；在终身学习的框架下实现课程提供者的多样化；改变学科本位课程的传统，使教师教育朝着能力本位方向发展；使企业和雇主参与课程结构与标准的改革，如通过建立行业和企业咨询委员会；改革由国家组织开展，但把具体改革的责任和权利交给学校[③]。

第三，学习结果导向课程的开发

学习结果导向课程开发主要基于两个理念：一是职业教育与培训是政府和社会合作伙伴的共同责任；二是职业教育与培训应基于更广泛的资格，工作世界应该在职业教育与培训目标中有更充分的体现[④]。如表 2-23 所示。

表 2-23　学习结果导向课程的开发

原　　则	相关利益群体的参与
职业教育与培训的概念： 资格的广泛性（职业本位而不是岗位本位） 资格的性质（多元能力标准而不是成绩标准）	职业教育与培训在教育体系及劳动力市场中的位置或社会合作伙伴
国家资格标准或多元能力标准 （国家课程，包括时间表、学科、方法）	社会合作伙伴（学校代表、行业机构、学科专家、社会伙伴、教育部）
学校本位课程	教师（校长、行业机构）

① European Commission. *Proposal for a Recommendation of the Parliament and the Council on the Establishment of EQF*[EB/OL]. 2006:6[2006.10.06]. http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_en.pdf.

② 见本书第一部分第二篇第七节. 严璇，姜大源. 从等外到等值：欧盟制订《欧洲资格框架》——基于资格分级的泛欧性区域体系. 2012 年 3 月.

③ Aaron Benavot，Tom Leney. *Understanding Learning Outcomes and their Role in Curricula*[R]. Curriculum Innovation and Reform: Policies and Practices，Thessaloniki，9-10 November 2009.

④ Rocio Lardinois，Hannele Niemi. *Implementing the Curriculum: Changing Approaches as Institutional Level* [R]. Curriculum Innovation and Reform: Policies and Practices，Thessaloniki，9-10 November 2009.

在开发过程上，结果导向的课程开发是一个倒推的过程：课程内容、学习过程和课程学习时间都要由学习结果，也就是学生最后的成绩标准——《欧洲资格框架》（DQF）的分级标准推导出来。整个推导过程是一个进行决策和协商的过程。相关利益群体需要决定，为达到学习结果，最少需要制订的内容。如各参与方持有不同意见，就开始协商以形成共识。

第四，学习结果导向课程的实施

学习结果导向课程是对于学习者友好的课程，其在课程实施上力图改变传统的师生关系，采用更加包容、个性化的学习路径和学习方法，促进课堂教学的改革和创新，在适应和解释学习结果方面给教师、培训者和学生更多的灵活性。从这一点出发，职业教育与培训机构需要发生如下变化：首先，把整个学校建设成一个具有良好学习环境的学习型组织，要支持教学理念和方法的改革，把学习者作为教育过程的中心；其次，职业教育领导者对自己工作的理解要发生根本转型，如校长和培训经理等，需要鼓励教学方法和教学过程的改变，如小组工作、跨学科合作、与行业机构及外部合作伙伴形成合作网络等；最后，教师要成为终身学习者，推动教师和培训者参加或参与课程改革的设计和实施，是学习结果导向课程模式改革成功的关键，教师和培训者必须把自己作为终身学习者，持续更新自己的知识、技能和态度，以应对日益变化的工作环境，及时提供指导、促进学习，善于将信息通信技术作为教育工具等（见图 2-65）。

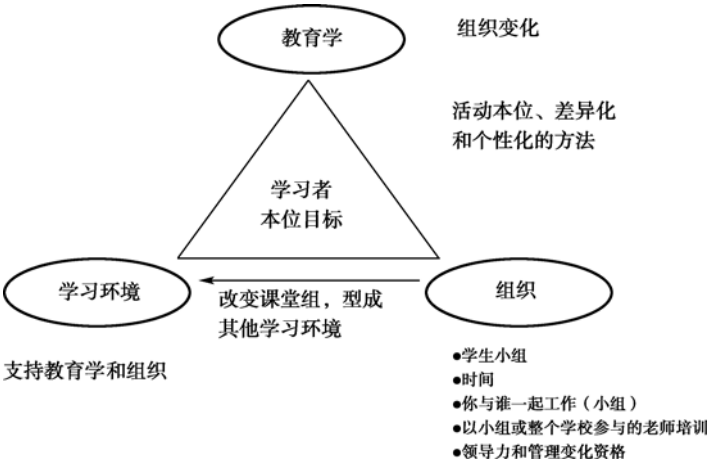


图 2-65　学习结果导向课程的实施模式

（二）工作过程导向的课程模式：内涵与缘由

所谓“学习领域”，源于德文 Lernfeld，由两个德文单词 Lernen（学习）与 Feld（田地、场地，常转译为领域）组成，即“学习范畴”，其英文可译为 Field of Education。这是一种将技能、知识与能力的分离学习转变为三者融为一体的集成学习的学习范畴。

第一，工作过程导向的概念

工作过程（Arbeitsprozess）是学习领域课程模式的核心概念。广义的工作过程指的是旨在实现确定目标的生产活动和服务活动的顺序。狭义的工作过程则是指向物质产品生产的，这一理解在商务领域里就是指服务产品的生产—经营过程。“学习领域”课程模式指的是狭义的工作过程。

“工作过程”是“在企业里为完成一件工作任务并获得工作成果而进行的一个完整的工作程序”[①]，“是一个综合的、时刻处于运动状态但结构相对固定的系统”。所以，工作过程的意义在于，“一个职业之所以能够成为一个职业，是因为它具有特殊的工作过程，即在工作的方式、内容、方法、组织以及

① 赵志群. 职业教育与培训学习新概念. 北京. 科学出版社，2003：97.

工具的历史发展方面有它自身的独到之处”[①]。

“学习领域”课程开发的基础是职业的“工作过程”，由与该专业相关的职业活动体系中的全部职业“行动领域”导出“学习领域”，并通过适合教学的“学习情境”使其具体化的过程，可以简述为“行动领域—学习领域—学习情境”。“学习领域”的最大特征在于不是通过学科体系而是通过整体、连续的“行动”过程来学习。与专业紧密相关的职业情境成为确定课程内容的决定性的参照系。迄今为止，采用分科课程传授的细节知识，在学习领域的课程方案中是通过具体的学习领域，采用问题关联教学、项目案例教学来实现的。这一课程方案有利于实现行动导向的考试和考核。

德国关于“学习领域”课程概念也包括三个要素（见图 2-66）。

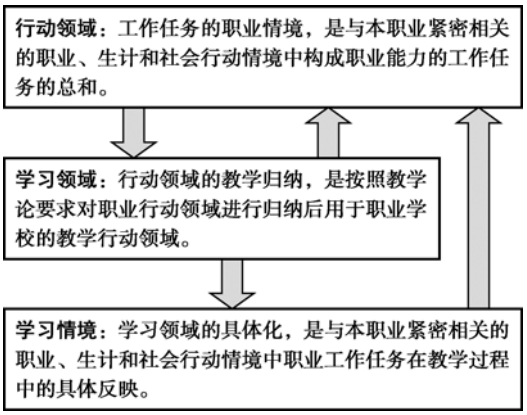


图 2-66　德国“工作过程导向”的学习领域课程三要素及开发路径

行动领域指的是在职业、生活和公众有意义的行动情境中相互关联的任务集合。行动领域体现了职业的、社会的和个人的需求，职业教育的学习过程应该有利于完成这些行动情境中的任务。

学习领域，按照德国“各州文教部长联席会议”对的定义，[②]“是一个由学习目标描述的主题学习单元”。每个学习领域由能力描述的学习目标、任务陈述的学习内容和总量给定的学习时间（基准学时）三部分构成。

学习情境是组成学习领域课程方案的结构要素，是课程方案在职业教育教学过程中的具体化。也就是说，学习情境要在职业的工作任务和行动过程的背景下，将学习领域中的目标表述和学习内容，进行教学论和方法论的转换，构成在学习领域框架内的“小型”主题学习单元。作为具体化了的学习领域，学习情境因学校、因教师而异，具有范例性特征。

第二，工作过程导向课程的内涵

工作过程导向的课程旨在对以要素组合、结构取向和认知复制构成的传统课程模式进行改革，强调高新技术条件下与工作过程有关的隐性知识——经验的重要地位，同时强调学科体系知识不应通过灌输而应由学生在学习过程的“行动”中自我建构而获得。因此，对课程内容的选择，是摒弃被动的“惰性知识”的复制与记忆，而关注主动的“行动知识”的习得与应用，亦即掌握那些对行动至关重要的应用性知识，是职业教育课程内容的首选。特别是，在工作过程导向的课程中，对应用性知识分为陈述性知识和程序性知识，并将陈述性知识再细分为事实性和概念性知识以及理解性与论证性知识。

① 同上，第 98 页。

② Sekretariat der staendigen der Kultusminister der Laender in der Bundesrepublik Deutschland（Hrsg.）Handreichung fuer Erarbeitung von Rahmenlehrplaenen der Kultusministerkonferenz（KMK）fuer den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes fuer anerkannte Ausbildungsberufe vom 15.09.2000 . S14.

而程序性知识指的是处置性知识和策略性知识。在应用性知识之外还存在着一种发挥控制和调用作用，旨在激活其他类型的知识——元知识[①]。

第三，工作过程导向课程的开发

工作过程导向的课程，亦即学习领域课程的开发包括 8 个基本步骤[②]：①分析职业工作过程，主要是了解和分析该教育职业相应的职业与工作过程之间的关系；②了解职业教育条件，主要是调查和获得该教育职业在开展职业教育时所需要的条件；③确定职业行动领域，主要是确定和统计该教育职业所涵盖的职业行动领域的数量和范围；④描述职业行动领域，主要是描述和界定所确定的各个职业行动领域的功能、所需的资格或能力；⑤评价选择行动领域，主要是评价所确定的行动领域，以此作为学习领域的初选标准及相应行动领域选择的基础；⑥转换配置学习领域，主要是将所选择的行动领域转换为学习领域配置；⑦扩展描述学习领域，主要是根据“各州文教部长联席会议”指南的内容，对各个学习领域进行扩展和描述；⑧扩展表述学习情境，主要是通过行动领域定向的学习领域具体化来扩展和表述学习情境。这 8 个基本步骤实际上是课程标准的开发，可以用图 2-67 表示。

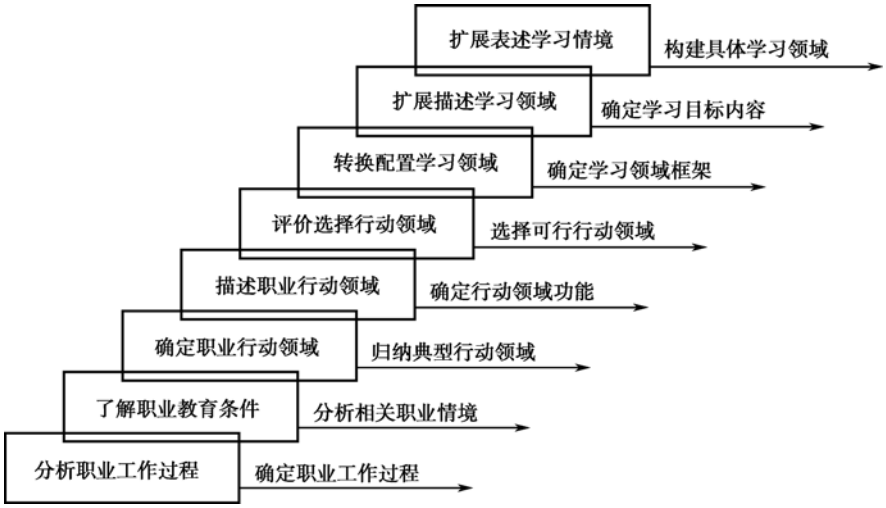


图 2-67　德国工作过程导向的“学习领域”课程开发步骤

工作过程导向的学习领域课程的基本结构如表 2-24[③]所示。

第四，工作过程导向课程的实施

工作过程导向的学习领域课程有三个显著的教学实施特征。

第一，行动导向是“学习领域”课程方案的教学实施原则。行动导向的教学采取将专业学科体系与职业行动体系进行集成化的教学，其基本原则是针对与专业紧密相关的职业“行动领域”的工作过程，按照“资讯—计划—决策—实施—检查—评估”这一完整的“行动”方式来进行教学，并以此训练学生的思维结构。

① Berger，B./Diehl T.: *Theoretische Grundlagen und Curriculare Weiterentwicklung des Lernfeldkonzepts—Darstellung der Ergebnisse eines Workshops der Modellversuchsverbuende* NELE und SELUBA vom 25. 26.11.1999 in Magdeburg. In R. Bader/Sloane，P.F.E.（Hrsg）: Lernen in Lernfeld，Eusl-Verlag，Markt Schwaben 2000，S17.

② Bader，R.: *Konstruieren von Lernfeldern-Eine Handreichung fuer Rahmenlehrplanausschuesse und Bildungsgangskonferenzen in technischen Berufsfeldern*. In: Bader，R./Sloane，P.F.E.: Lernen in Lernfeldern，Eusl-Verlag，Markt Schwaben 2000，S45-48.

③ Reinhold，M./Haasler，B./ Howe，F./Kleiner，M. / Rauner，F.: *Curriculum-Design II-Entwickeln von Lernfeldern，von beruflichen Arbeitsaufgaben zum Berufsbildungsplan*. Dr.-Ing. Paul Chtistiani，Konstanz 2003，S42.

表 2-24[①]　工作过程导向的学习领域课程的基本结构

<table>
<tr><td>学习领域 n
学习范围 n</td><td colspan="2">学习领域 /职业工作任务名称</td><td>时间
企业：n 周；学校：n 学时</td></tr>
<tr><td colspan="4">职业行动领域描述</td></tr>
<tr><td colspan="4">学习地点的教育与培训目标</td></tr>
<tr><td colspan="2">企业
……</td><td colspan="2">职业学校
……</td></tr>
<tr><td colspan="4">工作与学习内容</td></tr>
<tr><td>对象</td><td>工具</td><td colspan="2">要求</td></tr>
</table>

第二，建构理论是“学习领域”课程方案的教育理论基础。职业教育的教学针对职业行动领域实施整体学习，但由于各职业行动领域所需基础的和专业的教学内容存在很大差异，其相应课程的内容和结构也可能不同。教师根据学习领域构建的学习情境，以及学生自我建构的知识或经验体系，也都将具有校本或个性特色，这是最宝贵的。

第三，校企合作是“学习领域”课程方案的开发实施主体。一方面，源于企业的工作任务和工作成果是课程开发的起点；但另一方面，职业学校要根据自身所承担的教育任务，对企业典型工作任务实施“教学论校正”。所以，只有校企合作紧密结合教学过程，才能从专业的和跨专业的角度，使学生获得专业能力、方法能力与社会能力的集成培养。



分析欧盟“学习结果—学习成果”导向的课程，与德国“学习领域—工作过程”导向的课程，一个结果导向，一个过程导向，看似悖论，实则目标并不冲突。

众所周知，课程的经典定义为“跑道”，强调的是“道”，也就是“路径”。而现代意义的课程，更多地强调“跑”，也就是“过程”。因此，课程设计的两个决定性因素：一个是课程内容的选择，也就是对“筑道材料”选择；一个是课程内容的序化，也就是对“跑之过程”的确定。职业教育课程内容的选择，应以职业实践中实际应用的经验和策略的习得为主、以适度够用的概念和原理的理解为辅，即以过程性知识为主、陈述性知识为辅。而课程内容的序化，则强调有生命的“机体”（个体）对知识的构建过程，应与“机体”在工作过程中的行动实现融合，即以工作过程为参照系整合陈述性知识与过程性知识。课程不再片面强调建立在静态学科体系之上的显性理论知识的复制与再现，而是着眼于隐含在动态行动体系之中的、整合了实践知识与理论知识的工作过程知识的生成与构建。

这就意味着，课程内容的选择就是结果的选择，课程内容的序化就是过程的序化。

第一，相同之处：从课程目标来看，两者都指向职业能力的培养——成果却相一致。

欧盟的结果——职业资格框架中的资格，其重大意义在于，重新诠释了“结果”的内涵，不再强调由专业学科构成的以结构逻辑为中心的学科体系，只是传授基于“知识结果”的显性知识——陈述性知识，即理论性知识，主要解决“是什么”（事实、概念等）和“为什么”（原理、规律等）的问题；而是职业转向，即以《欧洲资格框架》（EQF）和《欧洲职业教育学分转换体系》（ECVET）所蕴涵的共同的原则和概念为基础，“用知识、技能和能力等术语来表述”的学习成果。

德国的结果——企业中的职业工作任务，其重大创新在于，明确构建了“过程”的内涵，大力张扬由实践情境构成的以过程逻辑为中心的行动体系，强调获取自我建构的“过程结果”的隐性知识——过程性知识，即技能性知识，一般指经验并可进一步发展为策略，即以尽可能小的代价获取尽可能

大的效益的知识，主要解决“怎么做”（经验）和“怎么做更好”（策略）的问题；提倡职业导向，即将企业工作任务的完成作为形式的学习结果，而将“专业能力、方法能力与社会能力”作为本质的学习结果。

第二，不同之处：从课程开发来看，两者仅在于学习成果的获取途径——过程可以相异。

欧盟课程开发只能以“结果”来倒推，因为从终点来看，欧洲各国的教育体制相差很大，特别是职业教育发展的水平极不相同，很难采用“大一统”的课程开发方法，所以在课程内容的序化方面，采取“开放性”的原则——无论开发过程的方法如何不同，但却要求成果相同。否则，就无法实现“欧洲职业教育区”的目标，因为不同的“学习结果—学习成果”无法实现流动与迁移。

德国课程开发则须要“过程”来序化，因为从终点来看，德国各州的教育体制基本相同，特别是职业教育发展的水平相当一致，容易采取“基准化”的课程开发方法，所以在课程内容的序化方面，采取“指导性”的原则——只要开发过程的方法基本相同，其所获得成果必同。如此，就可以实现“新时期双元制”改革目标，因为思辨的“学习领域—工作过程”旨在实现改革与创新。

结　论

欧盟的“学习结果—学习成果”的课程模式，是宏观层面的指导性方案，是保证不同国家、同一质量标准的依据，而实现课程目标的开发过程（即所用的方法、路径）则可不同；德国的“学习领域—工作过程”的课程模式，是微观层面的操作性方案，是保证同一国家、同一科学路线的指南，故实现课程目标的开发过程，则相一致。所以，欧盟课程模式的依据是《欧洲资格框架》，是一个基于“欧洲共识”的普适性原则；德国课程模式的依据是《职业教育条例》，是一种基于“专业教学论”的科学性手段（见图 2-68）。

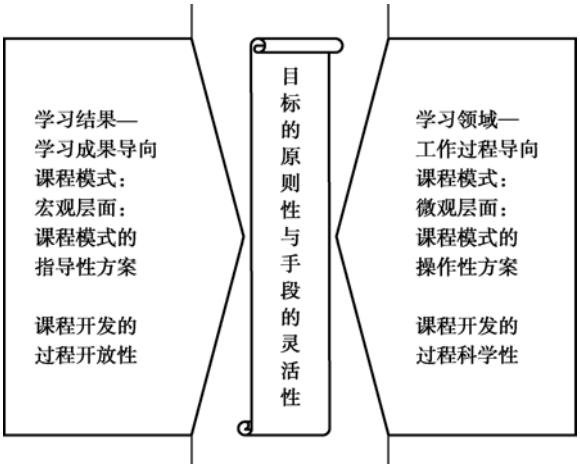


图 2-68　欧盟学习结果导向课程模式与德国工作过程导向的课程模式比较

实际上，如果欧洲各国在以《职业资格框架》规定的分级标准为基础开发课程时，能采用德国工作过程导向的科学方法，更能体现职业教育的跨界本质；而倘若德国在按照《职业资格框架》转换为《德国资格框架》（DQR）时，也就有了与欧洲普适性原则一致的标准，更能使共识与国情有机结合。这是因为，当今，职业教育课程改革止步不前的原因在于课程微观内容的设计与编排远未跳出学科体系的藩篱，因而在这一传统观念束缚下编写的教材始终不能适应职业工作的需要。无疑，课程内容的序化已成为制约职业教育课程改革成败与否的关键。按照工作过程的顺序开发课程，其所获得工作过程知识，集成了学科知识与经验知识，是凸显职业教育特色的课程开发的突破口（见图 2-69）。

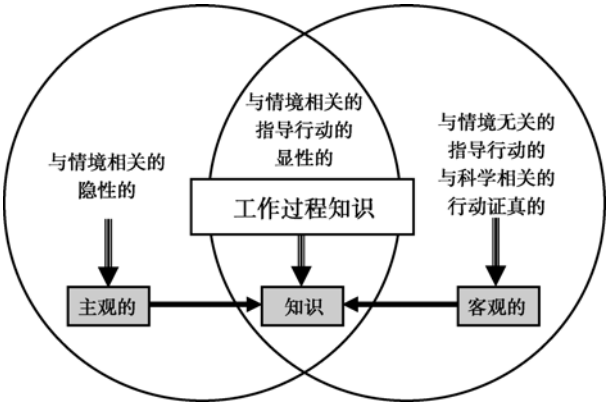


图 2-69　工作过程知识

德国一位著名的职业教育专家指出："课程似乎是建造了一个存放和重现经验与知识的书架。书架不同隔层的划分使得整理与重获更加容易，它极大地减轻了记忆的负担。因而，学校课程的记忆就具有普遍的而不是个体的意义。学校课程里蕴涵着一种文化，使记忆的隔层有意识地通过教学使文化容易地传播。文化越复合，所提供的知识越广泛，越需要攫取一个自我的方法论教学的序列模式。在一个复合的文化中，涉及序列范畴的交流将成为行动能力的基本条件"[①]。

从欧盟结果导向的课程模式与德国工作过程导向的模式之中，人们深刻地领略了目标的原则性与手段的灵活性中间所蕴涵的文化魅力。可以说，殊途同归的真谛，就在于牢牢地把握职业教育的本质与规律，这是大势所趋！

第七节　传统与现代的因袭：英国与澳大利亚新形式的学徒制
——传承的创新性

刘育锋、姜大源、许竞

案例陈述

学徒制，这一最为原生态、最为直接，也曾最为有效的技能人才培养的形式，其诞生与发展可谓源远流长。尽管很难历史地确定世界所公认的学徒制的发祥地，但这一以传授企业所需技能及技能人才的学徒培养方式，至今仍然有着旺盛的生命力和深刻的影响力。

从最初的家庭企业、手工作坊，到企业雇佣、行会监管，学徒制几经兴衰，却一直顽强地延续到现在[②]。今天，在尚未建立现代职业教育制度的许多发展中国家，传统的学徒制依然是经典的技能型人才最普适性的培养方式；而尤为引人瞩目的是，进入 21 世纪以来，许多发达国家却更加清醒地意识到，在高新技术、信息技术的现代知识社会，一个国家的竞争力，却往往取决于技能型人才，特别是适应高新技术、信息技术的高技能人才的数量与质量！从而基于此，对行之有效的培养技能型人才的学徒制，重新给予青睐。在这诸多发达国家之中，英国和澳大利亚更是在国家技能发展战略的背景下，高高擎起大力发展新形态学徒制的大旗：英国的"现代学徒制"（Modern Apprenticeship）和澳大利亚的"新学徒制"（New Apprenticeship），便是最典型、最鲜明的代表。

① Guenter Paetzold. *Lernfelder—Lernkooperation，Neugestaltung- beruflicher Bildung*. Projekt Verlag. Dortmund. 2002.　见姜大源. 当代德国职业教育主流教学思想研究. 北京：清华大学出版社，2007.

② 谷芳芳. 学徒制对当代职业技术教育的几点启示——从民间学徒制的存续谈起. 武汉职业技术学报，2010（6）.

（一）英国“现代学徒制”

英国职业教育是在英国《国家资格制度》的大框架下，通过建立资格分级的开放性国家体系，主要由“继续教育”的形式来实施。英国的继续教育包括三大部分：一是基于院校的继续教育；二是基于工作场所的职业培训；三是基于社区的成人学习。其中，基于工作场所的职业培训则以学徒制形式进行。当前，学徒制在英国政府“技能开发战略”中处于核心地位。

1．英国推进现代学徒制的新举措[①]

为推进学徒制培训的发展，近年来英国政府采取了一系列新举措，通过建立“国家学徒制培训服务中心”，制订学徒制培训的规格标准，确定学徒制纳入公益性政府资助范畴，以及创设高等层次学徒基金项目这四大举措，推进现代学徒制的发展（见图 2-70）。

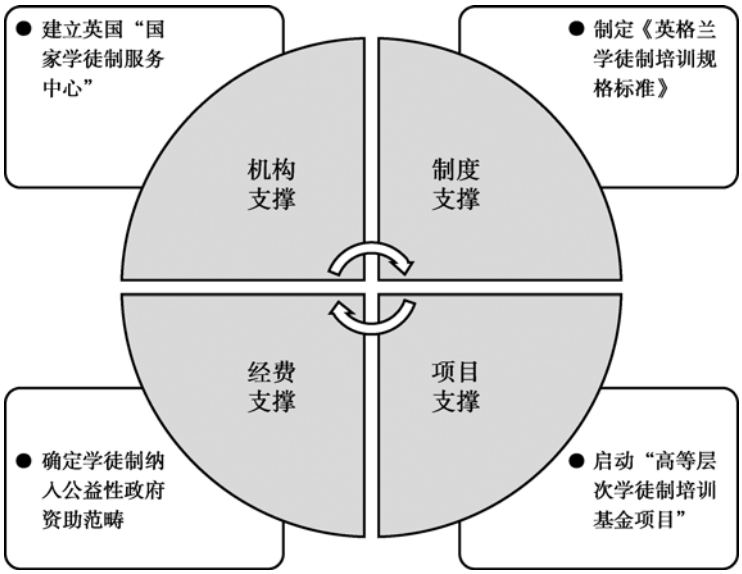


图 2-70　英国政府推进“现代学徒制”的四大举措

其一，机构支撑——建立英国“国家学徒制服务中心”

英国“国家学徒制服务中心”成立于 2009 年 4 月，其宗旨是为英格兰学徒制培训项目的开展，提供组织、协调和资助等方面的服务。政府力求将该服务中心网站建设成为一个促进学徒制培训项目顺利实施的“一站式”服务平台。无论是有用工需求的雇主，还是想成为学徒的个人，均可通过这个网络平台上获得自己所需的信息和帮助。雇主可以在该服务中心网站上发布学徒制培训岗位招聘信息，申请者可以在该网站上查询适合自己的学徒制培训提供者。目前，英格兰地区所有学徒制培训项目的组织、协调和资助均是通过该服务中心的网络平台来完成。

该服务中心网站上专门设置有一个名为“学徒岗位招聘”（Apprenticeship vacancies）的网上招募系统。雇主或其他培训提供者（包括院校和培训公司）在该系统注册后，即可登录并免费发布招募学徒的广告信息，并可跟踪查看招募广告的反馈信息。该服务中心网站还专门设置了另一名为“学徒岗位招聘匹配服务”（vacancy matching service）的系统，供有意成为学徒的个人在线查询并申请某学徒培训岗位。

其二，制度支撑——制订《英格兰学徒制培训规格标准》

《英格兰学徒制培训的规格标准》（*Specification of Apprenticeship Standards for England*）（以下简称

① 刘育锋，许竞. 英国学徒制政策与实践考察报告. 2012 年 2 月.

《规格标准》）是英国政府对学徒制培训提出的基本框架，包括五个方面：①学徒获取资格证书所应满足的条件要求，具体涉及总学分数、具体能力，以及技术方面的知识；②功能性技能与关键能力；③学徒对雇员权责的知情程度；④个人在学习和思维方面的能力；⑤学徒在岗、离岗培训中所受专门人员指导的学时数。该《规格标准》具有法定效力，由英国商务、创新与技能部（BIS），教育部，国家学徒制培训服务中心和技能资助局（Skills Funding Agency）四个政府部门或机构联合执行。

该《规格标准》要求，“中级”学徒制培训项目中的学徒要至少取得 37 个学分、国家二级资格、英语一级或二级证书，要具备创造性思维、反馈性学习、团队协作、自我管理以及有效参与等方面的能力。“高级”学徒制培训项目中的学徒，其资格和能力要求则必须取得国家三级资格证书和英语二级证书等，其他方面与中级培训项目基本相同。其中，“中级”学徒制培训项目中，学徒接受指导的时数不得低于 280 小时，且至少有 100 个小时或 30%的时间必须用于离岗培训中的学习指导，并要求这种离岗学习指导有实据可查。

其三，经费支撑——确定学徒制纳入公益性政府资助范畴

“现代学徒制”培训的实施机构，包括院校或培训机构，以及提供学徒培训岗位的企业，均能够不同程度地享受政府专项经费支持，以弥补所投入的成本。这类专项资助经费，通常是由政府直接划拨给承接“现代学徒制”培训的继续教育院校或培训机构。倘若某些规模较大的雇主直接与“国家学徒制服务中心”签订了相关培训协议，这些雇主将可以直接享受政府的这笔资助。2011 年起的今后两年，英国政府在技能方面的投资预算将均超过 6 亿英镑[①]。

该项政府资助的对象，分为三个年龄段：一是 16～18 岁青年学徒的培训成本，由英国政府全额承担；二是 19～24 岁成年学徒的培训项目，政府承担一半成本；三是超过 25 岁的成年学徒培训，政府资助份额将根据项目所属行业的具体情况而定。

其四，项目支撑——启动“高等层次学徒制培训基金项目”

与 2006 年发布的《引导英国到 2020 年成为世界级技能强国的路线图》的报告，以及 2009 年颁布《英国技能战略》相呼应，英国政府对高技能人才的培养更为重视。自 2009 年起，在工程与信息技术两个领域开始推行“高等”层次学徒制培训基金项目（Higher Apprenticeship Fund）。所谓“高等”层次学徒制培训项目中的学徒，与“高级”学徒培训项目中的要求区别在于资格层次上的更高要求：“高等”学徒必须获得国家四级资格证书。2010 年，政府明确表示，要大力促进高等层次学徒制培训项目的发展。

该项目第一轮基金项目已于 2010 年 7 月开始投标，雇主与培训提供者共获得 1900 万英镑资助，支持了 1900 个相当于大学本科学位层次的学徒制培训项目，使 250 位雇主从中受益。2011 年 7 月 22 日，英国首相戴维 • 卡梅伦启动了第二轮基金项目，并宣布政府将拨款 2500 万英镑专门用于支持高等层次学徒制培训项目开发的基金。第二轮项目主要涉及以下若干领域：会计、航天/航空、健康、路基工程、法律（律师助理）、可再生能源技术/微型发电、航天工业、零售及酒店业、太空技术、公用事业与能源、教育（在线学习）等。

2．英国推进现代学徒制的新特点

英国现代学徒制，其培训对象、教学形式、实施机构和权利与义务，具有许多新特点[②]。

其一，培训对象涉及职前青年与职后成年。在英国，学徒制培训项目中的学徒是指那些已经受雇并且接受正式、结构化培训的人员。这种培训项目的对象既包括为就业做积极准备的青年人（尤指 16～18 岁），也包括有意提升自身职业技能的成年就业者（尤指 19～25 岁）。目前，参加学徒制培训的学徒当中，16～18 岁青年人约占 40%，19 岁以上成年人约占 60%。

①② 刘育锋，许竞. 英国学徒制政策与实践考察报告. 2012 年 2 月.

其二，教学形式涉及在岗培训与离岗培训。每周有一天时间以离岗形式在院校等学习场所接受理论知识的学习，其余四天则是在企业等工作场所接受在岗培训。这类培训项目的期限长短因行业类别、工种性质、资格等级和个人能力起点等方面的差异而有所不同。目前，学徒制培训项目大部分是针对“中级”（intermediate）（即国家资格二级）和“高级”（advanced）（即国家资格三级）技能水平的职业培训。某些行业领域（如会计、信息通信技术、工程技术、采购供应管理等）也提供“高等”（higher）（即国家资格四级，甚至五级）层次学徒制培训。

其三，实施机构涉及企业和院校。项目实施过程中，企业雇主有责任向学徒提供在岗培训，并支付学徒工资。而离岗培训主要由继续教育学院或经官方注册批准过的专门培训机构负责。目前，具体承办学徒制培训项目的院校或培训机构共有 1100 所，参与此类项目的雇主约有 13 万人。院校或培训机构有责任专门指派“培训师”和“评估员”定期在工作现场对学徒进行学习指导和成果评估，配合雇主对项目实施情况进行监督和考核。

其四，权利与义务涉及学徒与雇主。英国政府规定，学徒接受培训期间的工资由雇主支付。2010 年 10 月，英国官方规定全国最低学徒工资为 2.60 英镑/每小时。未满 19 岁的学徒均可享受这一最低工资标准，19 岁及以上者仅可以在第一年培训期间享受这一工资标准。事实上，官方规定的仅是最低标准，大多数雇主实际支付的学徒工资均高于这一规定。而参加学徒培训的企业，如前所述，将直接享受政府的经费资助。

3．英国推进现代学徒制的新成果[①]

近年来，通过加强政策引导，英国政府在振兴学徒制方面取得了明显成效，接受学徒制培训人员的数量逐年递增。新增学徒数从 2005 年至 2011 年连续五年增加，分别递增至 17.5 万人、18.5 万人、22.5 万人、24 万人和 28 万人。而 2010—2011 年度，这一数量已超过 40 万人。与此同时，学徒制培训项目的完成率也大大提高。2004—2005 年度顺利完成学徒制培训的学徒数量仅占 37%；而 2009—2010 年度，完成率则提高一倍以上，达到 74%。这一被称为“基于工作的政府资助项目”的“新学徒制”，由英国政府提供经费支持，现已成为以雇主需求为引领的技能和技能人才开发的主要路径，成为英国解决社会失业问题的重要手段。

学徒制培训之所以能够在英国得到较大发展，其中一个主要原因是，它能够给学徒和雇主带来实际利益。从学徒方面来看学徒制培训项目为 91%的青年学徒带来积极的利益：①提高了赢利能力，有超过四分之三的学徒认为如果没有接受学徒制培训，他们将不能享受目前的工资待遇；②引发了继续学习的愿望，有超过三分二的学徒希望继续学习。从企业方面来看雇主从学徒制培训所获利益表现在：①节省了招募成本；②技能需求得到了满足；③获得了对企业更忠诚、更可能在公司长久工作，并且具有企业价值观的员工；④为企业带来了新理念；⑤为未来发展提供了选择技术人员的更大空间；⑥更高的生产率、更高质量的工作。统计表明，在英国，学徒比处在同一位置的非学徒员工多创造出价值 1300 英镑的净利润，学徒的生产率比非学徒高出 7.5%；就执行工作任务的准确率而言，学徒可高达 85%，而非学徒仅有 60%。

（二）澳大利亚的“新学徒制”

澳大利亚的职业教育，也是在澳大利亚的《国家资格制度》框架下，通过“技术与继续教育”（TAFE）的形式来实施的。可以说，澳大利亚的职业教育涵盖：在“技术与继续教育”机构里进行的职业教育与培训、在普通高中进行的职业教育与培训、以企业与“技术与继续教育”机构合作形式开展的学徒培训这三部分[②]。

② 姜大源. 关于澳大利亚职业教育与培训的再认识. 中国职业技术教育，2007（1）.

作为澳大利亚技术与继续教育的一种重要形式，学徒制培训也颇具特色。澳大利亚这一学徒培训的新模式，始于20世纪末的1996年，当时就被称为“新学徒制”。霍华德（Howard）政府执政期间，这一新形式的“学徒制”与澳大利亚的“受训生制”合并，统一称为“新学徒制”。1999年，澳大利亚开始正式实施“新学徒制计划”[①]。这种“新学徒制”，也被称为“学徒培训和实习培训制”[②]。2008年全球金融危机后，为提高国家竞争力，推进澳大利亚的制造业等实体经济，应对技能型人才短缺带来的挑战，澳大利亚的“新学徒制”又有了进一步的发展。

1．澳大利亚推进“新学徒制”的新举措

澳大利亚“新学徒制”的推进，离不开澳大利亚国家层面的支持，但国家支持并不意味着国家包办。国家支持主要体现在对“新学徒制”发展环境的营造。这也主要体现在以下三个方面（见图2-71）。

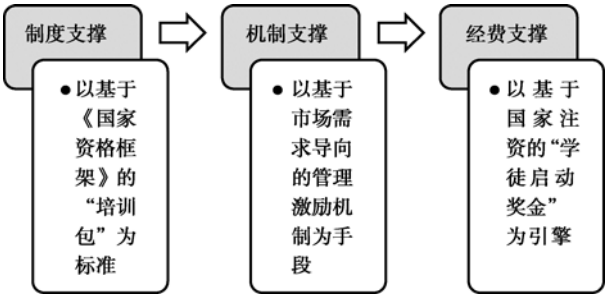


图2-71　澳大利亚政府推进“新学徒制”的三大举措

其一，制度支撑——以基于《国家资格框架》的“培训包”为标准

澳大利亚“新学徒制”的推进，与英国类似，也是在全国统一的《国家资格框架》下开展的。“新学徒制”的实施，以《国家资格框架》指导下、行业协会为主开发的“培训包”为基础所开展新学徒培训项目，“新学徒”可以获得相关行业认可的技能。由于体现澳大利亚职业培训标准与能力标准的“培训包”，均由国家批准的行业委员会开发，国家有关部门审批，所以，“新学徒制”的培训，按照“培训包”所涉及的职业能力标准、职业培训标准与考核评估标准三大部分实施，其质量要求是高度统一的。

其二，机制支撑——以基于市场需求导向的管理激励机制为手段

澳大利亚的“新学徒制”注重市场导向，政府充分运用市场机制的作用，以市场需求为导向，以经济手段为杠杆进行管理，是根据市场需求、新学徒的就业率与收入水平进行资助的，这样可以激励培训者提高培训质量。例如，一是对社会急需的职业培训，政府给予重点支持，拨款高于其他职业，如印刷工短缺，就对印刷专业的培训每小时拨款10元，而对商业培训每小时只拨5.5元；二是对培训机构的资助数额依据学徒结业后的就业率高低与收入多少加以确定；三是对招收学徒的企业在税收上给予优惠[③]。

其三，经费支撑——以基于国家注资的“学徒启动奖金”为引擎

澳大利亚政府采取各种措施积极鼓励企业参加“新学徒制”培训项目，其主要措施包括：对参加“新学徒制”培训的企业给予奖金等鼓励；使新学徒培训内容成为国家“培训包”的一部分；学徒获得的证书为全国认可；政府给予培训企业以经费支持（学费补助）。为此，政府启动了“澳大利亚学徒启动奖金”项目。仅在2009年12月1日至2010年2月28日期间，为鼓励企业更多招收学徒，政府对参加项目接受学徒的企业雇主，给予每位“新学徒”1500澳元到4850澳元不等的奖励。目前，该项目

① 徐瑾劼. 英国现代学徒制与澳大利亚新学徒制的比较. 职业教育研究，2007（2）.

② Stewart，C.: *Apprenticeships and Trainesship in Victoria*. Department of Education und Training: 11.2006.

③ 徐瑾劼. 英国现代学徒制与澳大利亚新学徒制的比较. 职业教育研究，2007（2）.

的实施大大促进了学徒培训位置的增加，已经帮助 26000 多个年轻人接受了“新学徒制”培训。

2．澳大利亚推进“新学徒制”的新特点

① 澳大利亚实施“新学徒制”的指导思想明确

一是树立“以人为本”的教育理念，即注重对青年人自身潜力的挖掘与发展。“新学徒制”给青年人提供了生涯发展的机会，通过开辟新的培训途径，青年人除可获得展生涯发展的职业技能和工作经验外，还可以获得全澳认可的职业证书和就业机会，更好地实现自身价值。

二是确立“就业导向”的办学方针，即关注解决社会失业人群的就业问题。针对澳大利亚劳动市场上两类失业率最高的人群，包括 18～24 岁的青年人由于能力有限、缺乏工作经验而失业者，以及 45 岁以上的长期失业者，广泛开“新学徒制”培训。目前，澳大利亚参加学徒培训的人群中，年龄 40 岁以上的中年人占 20%[①]。

② 澳大利亚实施“新学徒制”的办学形式开放[②]

一是“新学徒制”实施依据为学徒与企业签订的工作雇佣合同。“新学徒制”培训一般要求接受 10 年级或以上年级的学生。企业与个人一般要签订为期 4 年的雇用合同。学徒除在企业里工作外，雇主还要在这 4 年期间将学徒送到“技术与继续教育”机构里学习 3 年。

二是“新学徒制”实施形式为企业与学校“双结合”合作教学。按照这一制度，学徒必须每周有 1 天，或者在 3 年内有 4～8 周（1～2 个月）在“技术与继续教育”机构里学习，其余时间在企业。也就是说，不只有企业一个学习地点，而是包括学校在内的两个地点。

三是“新学徒制”实施机构为企、校与培训公司的“三结合”。除企业和学校之外，澳大利亚还出现了所谓“组合学徒培训公司”（Group Training Companies）或“学徒培训集团”。这类公司根据市场需要以租赁方式向企业“出租”学徒，非常灵活。对许多小型企业，特别是手工业企业来说，这种租赁学徒的方式非常实用。采用这种方式培训的学徒数量在“新学徒制”已占有 10%的份额。

3．澳大利亚推进“新学徒制”的新成果

一是数量增加。澳大利亚推进“新学徒制”效果明显。到 2002 年，大约有 33.6 万名学徒参加了这一计划，人数是 1995 年（13.5 万名）的一倍多，其中 93%的新学徒毕业后 3 个月被录用。至 2004 年年底，新学徒制培养的学徒，就业者达 20 万人左右。现在，澳大利亚已经有 40 万人参加新学徒培训[③]。近年来，澳大利亚“新学徒制”发展更快。截止到 2010 年 6 月 30 日，共有 44 万青年人接受学徒培训，比 2009 年增加 3.2%。

二是质量提高。参加“新学徒制”的人数不仅增加了，而且“新学徒制”的效果也比较理想。其一为就业率和工资上升：结束学徒制培训后 9 个月内，有 90.1% 的完成者和 73.4%的未完成者获得了工作；获得全日制工作的完成者平均每年工资为 48200 澳元，获得全日制工作的未完成者平均每年工资为 40700 澳元；67.6%的完成者和 16.0%的未完成者得到同一雇主的雇佣。其二为继续学习人数增加：结束学徒制培训 9 个月后，有 23.1%的完成者和 33.2%的未完成者选择了继续学习。由此，对学徒制培训的满意度较高，87.1%的完成者对学徒制培训感到满意。



分析英国的“现代学徒制”和澳大利亚的“新学徒制”，都是在当今世界新形势下，这两个国家为适应全球产业结构调整、促进国家经济发展以及解决社会失业问题所采取的应对之策。通过对这两个国家为推行“学徒制”所采取的一系列措施的比较，可以看到，英国与澳大利亚在新世纪所实施的学

① 徐瑾劼. 英国现代学徒制与澳大利亚新学徒制的比较. 职业教育研究，2007（2）.

②③ 姜大源. 关于澳大利亚职业教育与培训的再认识. 中国职业技术教育，2007（1）.

徒制，存在两个差别：

其一，英国的“现代学徒制”，可以说是英国职业教育——继续教育的主体构成；而澳大利亚的“新学徒制”，则是澳大利亚职业教育——技术与继续教育的部分构成。

其二，英国的“现代学徒制”，可以说是英国政府“国家主导”的职业教育——继续教育的政策；而澳大利亚的“新学徒制”，则是澳大利亚政府“市场导向”的职业教育——技术与继续教育的部分政策。

然而，尽管如此，作为两个发达的工业国家，且同为英语文化圈国家，在实施新形势下的新形态的“学徒制”时，却有一个共同之处：这就是国家所扮演的积极的“支撑”角色。

英国政府的“四大支撑”，即所谓：建立英国“国家学徒制服务中心”——这是实施机构的支撑；制订《英格兰学徒制培训规格标准》——这是实施制度的支撑；确定学徒制纳入公益性政府资助范畴——这是实施经费的支撑；启动“高等层次学徒制培训基金项目”——这是实施项目的支撑。

澳大利亚政府的“三大支撑”，即所谓：以基于国家资格框架的“培训包”为标准——这是实施制度的支撑；以建立市场需求导向的管理激励机制为手段——这是实施机制的支撑；以基于国家注资的“学徒启动奖金”为引擎——这是实施经费的支撑。

曾被认为已经不适应大工业生产的“学徒制”，之所以能知识社会的今天，在这两个发达的工业国家里获得新生，至少有两个重要的原因：

第一，英国和澳大利亚赋予技能与技能型人才培养为国家战略目标，从而赋予了“学徒制”的战略地位。例如，英国 2009 年颁布的《英国技能战略》、2010 年 11 月发布的《为可持续增长而提高技能》和《为可持续增长而投资于技能》，以及澳大利亚 2005 年制订的《使澳大利亚技能化：职业教育和培训的新方向》和《使澳大利亚劳动力技能化法案》、2011 年颁布的《为了繁荣的技能——澳大利亚职业教育与培训路线图》。

第二，英国和澳大利亚制订技能和技能型人才培养的国家质量标准；也就制订了“学徒制”的国家标准。例如，英国颁布的《英格兰学徒制培训规格标准》以及澳大利亚发布的“核心技能框架（ACSF）”和“培训包”。

显然，从传统学徒制到现代学徒制的演变，不是简单地复制，而是螺旋上升的跃迁。可以这样认为，纵观世界各国职业教育的改革与发展，“从在生产劳动中直接传授经验与技术的自然形式、培养职业人的学徒职业教育、制度化的学校职业教育，以及今日的学校职业教育自然形态的学徒制结合的现代学徒制形式，反映了教育形态的轮回过程”[①]。



结　论

英国的“现代学徒制”和澳大利亚的“新学徒制”成功实施的结果表明，不仅必须把握传统学徒制存在的精髓，而且应该把握现代学徒制实施的前提。

（一）把握学徒制生存的基因——传统学徒制的核心要素

传统的“学徒制”作为从古代延续至今的一种职业训练制度，在中国战国时期和古埃及、古希腊、古罗马年代都有记载[②]。从 13—15 世纪中期，“学徒制”逐渐从私人性质的制度过渡为行会监管约束下的制度。直到今天，又成为“一种真正理想的技术教育体制，同时也是一种卓越的社会教育组织”[③]。其赖以生存的基因，亦即其核心要素，必须包括三个方面（见图 2-72）。

① 姜大源. 关于澳大利亚职业教育与培训的再认识. 中国职业技术教育，2007（1）.

② 陈利. 瑞士学徒制职业教育模式研究. 西南大学硕士学位论文. 2007. www.doc88.com/p-783473757424.html 2012-3-28 - 百度快照.

③ 谷芳芳. 学徒制对当代职业技术教育的几点启示——从民间学徒制的存续谈起. 武汉职业技术学院学报，2010（6）.



图 2-72 “传统不徒制”的三大基本要素

①“学徒制”是基于企业主体的教育。也就是说，所谓学徒制，基本上是在企业进行的“一种在实际生产过程中以言传身教为主要形式的技能传授方式”[①]。

②“学徒制”是基于工作本位的教育。也就是说，所谓学徒制，“其本质是基于工作本位的学习，学生可以直接参加职业实践的学习方式”[②]。

③“学徒制”是基于员工或准员工的教育。也就是说，所谓学徒制，是一种签订雇佣或学徒合同后而“由雇主资助（employer-sponsored）的培训形式”[③]。

显然，这三个基本要素是“学徒制”的基本形态。

（二）把握实施学徒制的前提——现代学徒制的创新要素

现代的“学徒制”，作为人力资源开发有效的形式而得到新的挖掘、新的开发、新的内涵。分析英国和澳大利亚实施的新形态的“学徒制”，其之所以“新”，就“新”在三个创新要素上（见图 2-73）：

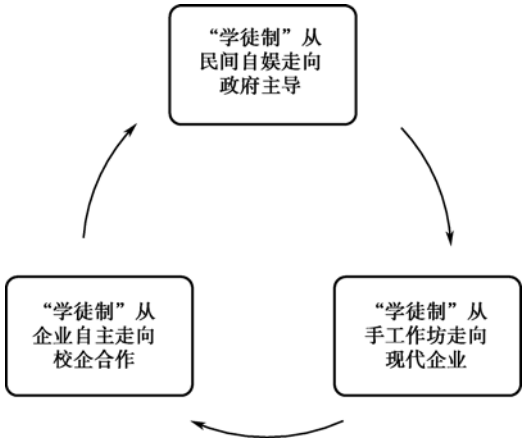


图 2-73 “现代学徒制”的三大创新要素

①“学徒制”从民间自娱走向政府主导。例如，在英国和澳大利亚，学徒制作为一种非常有效的技能水平提升方式，已成为提高国家核心竞争力的战略行动计划的重要组成部分，并获得国家经费的资助。

②“学徒制”从手工作坊走向现代企业。例如，在英国和澳大利亚，学徒制以需求导向，通过“行业技能委员会”（Sector Skills Councils）与企业雇主的参加和参与，而在现代制造业和现代服务业领域里得以推行。

①②③ 李艳. 英国现代学徒制及对我国职业教育课程改革的启示. 河北师范大学硕士论文[D]. 2008 年 3 月.

③“学徒制”从企业自主走向校企合作。例如，在英国和澳大利亚，学徒制包括非正式的、“做中学”的形式，以及“正规的有资质的普通教育与职业准备教育相结合的形式[①]，提高了离岗培训与在岗培训之间的匹配程度。

所以，无论是英国的“现代学徒制”，还是澳大利亚的“新学徒制”，其显著标志是：都已纳入了国家的职业教育与培训体系中，不再是传统的仅仅在工作场所的学习，而是与学校教育相结合的职业教育形式；不仅只是单一技能的学习，更是技艺与知识的结合；不只由企业依据自身要求加以评价，而是有了国家的统一标准，与国家职业资格证书相结合[②]。

总之，现在很多国家实行的学徒制是在吸收了传统学徒制内核的基础上，结合现代学校职业教育的优势而发展起来的一种新型的职业教育模式。即在国家职业教育框架内，在雇主的积极参与下，学徒根据与雇主签订的“学徒合同”[③]。在企业内接受实际的职业培训，同时在学校或培训中心接受普通知识和专业知识学习的一种职业教育模式[④]。

必须指出的是，由于各国的历史发展以及国情不同，对“学徒制”及现代“学徒制”的理解也有较大差别，故其具体的表现形式又有很大不同[⑤]。例如，德国、瑞士和奥地利基于“双元”模式的职业教育，受教育者与具有“教育资格”的企业（而不是所有企业）签订的是非“雇佣”合同，而是“教育”合同，这是一种以企业为主体、以工作为本位，但受教育者身份为“虚拟”员工的职业教育模式，也可以说，是一种更具有“人本特色”的“现代学徒制”。至于芬兰、丹麦的“学徒制”可能更多地接近德语文化圈的模式；美国劳工部在社区学院设立的年限为 5 年的 1～5 级证书的“技工培训”，可能更多地接近澳大利亚的模式。

由此，对于职业教育以学校为本位或以学校为主体的国家，在推行“学徒制”模式，必须在遵循其三个基本要素和三个创新要素的基础上，探索各国特色的“现代”的“学徒制”。

“现代学徒制是通过学校、企业的深度合作，与教师、师傅的联合传授，对学生以技能培养为主的现代人才培养模式”，以便克服旧工业的培训传统，即碎片式的、模块化的培训，而是把从事工作的人“凝练”为一个生产要素——人力资源，其主导思想是让年轻人能够参与劳动世界和社会的设计，担负起对社会和经济发展的责任[⑥]。应该说，这才是现代职业教育的精髓，而不在于其形式的光鲜。

“温故而知新”，在于比较传统与现代；“推陈而出新”，在于继承与改革；实现“旧貌换新颜”，在于发展与创新。

第八节　自主与协同的联袂：联合国教科文组织、世界银行与国际劳工组织的职业教育政策——决策的特异性

和震、姜大源



案例陈述

伴随着经济全球化等因素出现的国际交流与合作的迅速扩展，国际组织作为一种跨越国界、通过国际合作，以促进彼此利益和相互理解为目标的多国机构[⑦]，在包括职业教育在内的各个领域，发挥着

① 李艳. 英国现代学徒制及对我国职业教育课程改革的启示. 河北师范大学硕士论文[D]. 2008 年 3 月.

②③④⑤ 陈利. 瑞士学徒制职业教育模式研究 西南大学硕士学位论文. 2007. www.doc88.com/p-783473757424.html 2012-3-28 - 百度快照.

⑥ 德国劳耐尔（Felix Rauner）教授在北京联合大学召开的“职业教育基于工作过程的课程设计与教师教育国际研讨会”上关于《现代学徒制和课程设计》的发言。见李艳. 英国现代学徒制及对我国职业教育课程改革的启示. 河北师范大学硕士论文. 2008 年 3 月.

⑦ 张贵洪. 国际组织与国际关系.杭州：浙江大学出版社，2004：24.

日益重要的作用。

在众多国际组织中，对国际职业教育的发展和各国职业教育政策影响最大的是同为联合国所属的教科文组织（United Nations Educational，Scientific and Cultural Organization，UNESCO）、世界银行（Word Bank，WBG）和国际劳工组织（International Labor Organization，I LO）。

这三个国际组织在不同方面对国际职业教育的发展做出了许多重要的贡献，在提供相关技术援助和资助的同时，其所发布的一系列关于职业教育的公约、建议书或者政策报告[①]，已成为世界各国，特别是发展中国家发展职业教育的重要的咨询参考和政策参考（见图 2-74）。

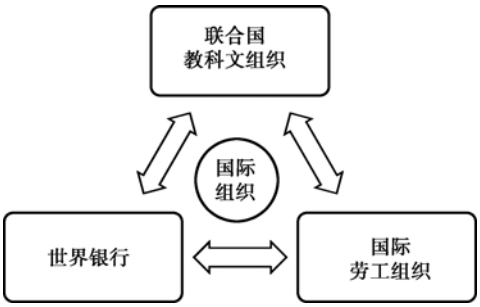


图 2-74　国际组织

（一）联合国教科文组织的职业教育政策

位于法国巴黎的联合国教科文组织（UNESCO），是联合国（UN）专门机构之一，成立于 1946 年，其宗旨是促进教育、科学及文化方面的国际合作，以利于各国人民之间的相互了解，维护世界和平。具体地说，是“通过教育、科学及文化来促进各国间之合作，对和平与安全做出贡献，以增进对正义、法治及联合国宪章所确认之世界人民不分种族、性别、语言或宗教均享人权与基本自由之普遍尊重”[②]。

联合国教科文组织一直把职业教育作为其教育工作的重点之一，不断探讨发展职业教育可以采取的战略、政策和具体措施，为各国职业教育的发展提供了基本政策的框架和基础。

近半个世纪以来，联合国教科文组织致力于在国际层面上的职业教育政策的研究和推广，其有关政策和建议集中体现在该组织以下重要文献中：1962 年《关于技术与职业教育的建议》，1974 年《修订的关于技术与职业教育的建议》，1989 年《关于技术与职业教育公约》和 2001 年《修订的关于技术与职业教育的建议》[③]。进入 21 世纪后，《联合国教科文组织 21 世纪第一个 10 年技术与职业教育计划》中明确提出，要把推动各成员国将职业教育发展政策纳入国家发展议程以及为其提供立法、数据分析等援助作为其战略定位的意见[④]。2009 年又制订了 2010—2015 年《职业技术教育与培训战略》。2012 年 5 月，在中国上海召开主题为“培养工作与生活的技能”的《第三届国际职业技术教育与培训大会》。

总的来说，联合国教科文组织职业教育政策的内容主要包括四个方面（见图 2-75）。

一是推动职业教育与普通教育间的紧密联系。教科文组织认为，职业教育不仅是帮助就业的手段，而且是“普通教育的一个组成部分”，要消除教育水平与类型、教育界与职业界及学校与社会之间的障碍：一要把所有层次的技术、职业和普通教育合理地结合起来；二要创建灵活开放的教育结构；三要

① 张贵洪. 国际组织与国际关系.杭州：浙江大学出版社，2004：24.

② 百度百科. baike.baidu.com/view/1301379.htm. 2011.12.4.

③ 刘来泉. 世界技术与职业教育纵览——来自联合国教科文组织的报告.北京：高等教育出版社，2002.

④ UNESCO 副总干事科林·N. 鲍维尔. 联合国教科文组织 21 世纪第一个 10 年技术与职业教育计划. 黄仕琦译. 外国教育. old.hzjsjy.com/news/newstmp.asp?newsid=14820. 2012.4.19.

将工作经验作为学习的一个组成部分，以适应个人的教育需要以及职业和工作的开展。为此，各类教育之间应该构建有效的内部衔接与联系，为学习者提供无障碍的通畅道路，使学习者可以根据自己的能力和需要自由选择。

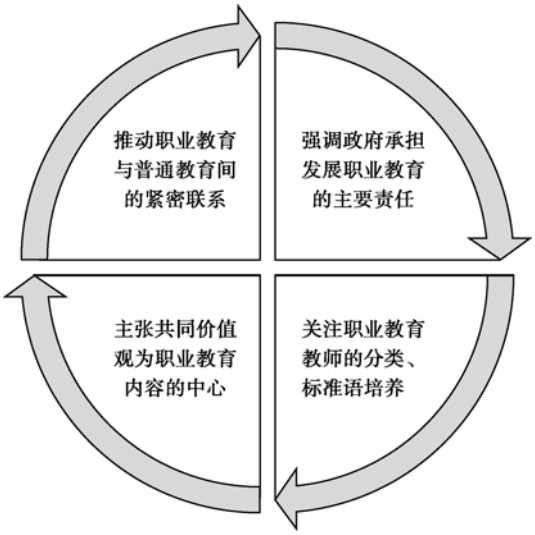


图 2-75　联合国教科文组织职业教育政策的四大内容

二是强调政府承担发展职业教育的主要责任。教科文组织认为，政府应“在国家发展议程及教育改革计划中优先考虑技术与职业教育”，其中包括：一是强调教育内容的通用性，以传授广泛的适用于更大范围的技能；二是创建“非现代化”行业，以减少失业率；三是建立高效的职业学校系统，使其成为发展中国家技能人才培养的主要渠道；四是推进现场培训，以提高效益[①]。为此，政府应该提供法律框架，制订发展规划，建立各种评估标准，执行积极财经政策，成为职业教育利益相关者合作伙伴关系的主导者。

三是关注职业教育教师的分类、标准与培养。教科文组织认为，职业教育教师的类型包括：普通教育中职业入门的教师，为进入职业作准备的职业教育教师，继续教育领域里的职业教育教师，在职业教育机构里教授普通课程的教师及职业指导人员，并以类型为基础建立相关任职标准。职业教育教师的培养内容涵盖：普通教育和职业教育及相关教育心理学和社会学理论；课堂管理、教学及评价方法；现代教育技术的应用；教学材料的编制；教学实习指导；职业指导和教育行政管理；教学环境和设备维护；安全工作规程和示范的训练。

四是主张共同价值观为职业教育内容的中心。教科文组织认为，不应孤立看待技能，而要从人的全面发展和全面的教育的立场看问题。职业教育在帮助年轻人和成年人掌握职业能力进入工作领域扮演着特殊的角色，但职业教育所起的作用不只是培养一个工人，而更应使其成为自立和负责任的公民。以“学会认知、学会做事、学会生存、学会共处”为基础，秉承以人的全面发展为目标、将价值观与教育培训结合起来的主旨，将“尊重人和尊重劳动”这一最基础的价值观作为核心价值观，整合到职业教育之中。

（二）世界银行的职业教育政策

位于美国华盛顿的世界银行，是成立于 1945 年 12 月并于 1946 年 6 月开始营业的世界银行集团的俗称，由国际复兴开发银行（即世界银行）、国际开发协会、国际金融公司、多边投资担保机构和解决

① 雅克·哈拉克. 投资于未来：确定发展中国家教育重点. 北京. 教育科学出版社，1993：125-127.

投资争端国际中心五个成员机构组成，从技术上说是联合国的一部分，其宗旨是以促进发展和减轻贫困，从最初以资助基础结构方面的项目为主，转向对农业、农村、教育、环保等更广泛的目标的推动，重视对教育包括职业教育的资助，其方式是向发展中国家提供低息贷款、无息信贷和赠款[①]。

根据世界银行这一宗旨，其主要业务活动是，对发展中成员国提供长期贷款[②]，对成员国政府或经政府担保的私人企业提供贷款和技术援助，资助其兴建某些建设周期长，利润率偏低，但又能为该国经济和社会发展所必需的建设项目。目前，世界银行是最大的教育项目贷款提供者，自成立以来已经为 88 个发展中国家提供了教育援助和政策咨询等服务。在 20 世纪 90 年代，世界银行的教育援助约占世界教育援助的 27%，占所有国际组织教育援助的 40%。其中，在教育贷款项目中，就包括职业教育贷款项目。1963 年世界银行的第一笔教育贷款就放在了职业教育领域[③]。对职业教育的贷款项目，世界银行采取国别援助战略，有着严格的项目程序。2004 年《世界银行贷款项目工作手册》指出，项目整个周期包括从选项，立项开始，历经准备、评估、谈判、实施，直到项目完成行后评估，总共有 7 个步骤[④]。

总的来说，世界银行职业教育政策的演变主要涉及三个阶段（见图 2-76）。

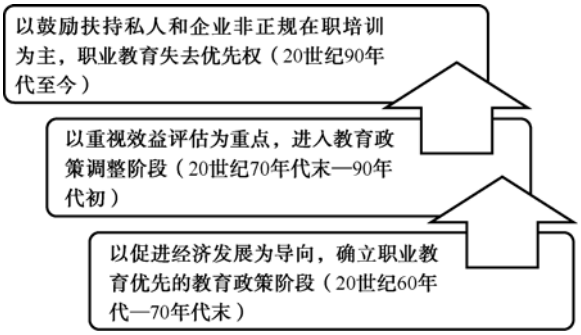


图 2-76　世界银行职业教育政策的三大演变

一是以促进经济发展为导向，确立职业教育优先的教育政策阶段（20 世纪 60 年代—70 年代末）。20 世纪 60 年代初，世界银行认为，通过职业教育提高劳动力的生产率是反贫困的最有效途径，所以要以关注提高劳动者的生产率为出发点，优先资助与经济发展联系最紧密的职业教育与培训，坚持其贷款的条件必须使中等职业教育课程向技术、农业和商业的多样化发展。1974 年世界银行《教育工作文件》特别强调，“教育的内容必须被重新导向为教授工作所需的技能，以确保毕业生顺利就业。对职业技术学校和中心的强调，以及将学术性学校课程‘职业化’的尝试，都显示了实现这种导向的努力”[⑤]。1963—1976 年，职业教育与培训曾占世界银行援助教育费用的 43%。但伴随世界银行观点的转变，即认为学校本位的职业教育存在着高成本、缺乏满足雇主需要的适应性、缺乏工厂内培训的成效的弊端，以致在 1977 年后 10 年，这一比重下降到 27%。

二是以重视效益评估为重点，进入教育政策调整阶段（20 世纪 70 年代末—90 年代初）。这一时期

① 百度百科. baike.baidu.com/view/58185.htm. 2012.4.21.

② 世界银行的教育援助一般分为三种：一种是软贷款，也称为“信贷”，指条件优惠的贷款，包括无息贷款；一种是硬贷款，也称为“贷款”，指普通条件的贷款；一种是无须偿还的赠款。不过赠款较少，以前两种援助为主——见孔令帅 . 透视国际组织教育政策背后的运作逻辑——以世界银行和经合组织为例. 比较教育研究，2011（10）。

③ 罗伯特 • 麦克林. 面向可持续发展的技术和职业教育与培训（代序）. 引自陈衍，李玉静，程宇，李瑶编译. 2008 国际职业教育发展热点与前瞻——来自联合国教科文组织的报告. 长春：东北师范大学出版社，2008.

④ 世界银行. 世界银行贷款项目工作手册. www.frcro.gov.cn/fjh_zzgc/zzgc_sjyhdk/200 ... 2009.4.10.

⑤ World Bank. *Education sector working paper* [R]. World Bank，Washington. D.C. 1974（21-22）.

世界银行依然保持了对职业教育与培训的重视，但是对待职业教育与培训内部不同种类职教的态度有所调整。1963—1976 年间，对中等职业学校的援助占职业教育和培训总投资的 34%，到 1986 年下降到 20%。然而，对职业培训领域的援助总额，在 1963—1986 年间从 35%上升到 50%。其中，经费援助中 60%用于支持职业培训，19%用于支持中等职业学校。这种转变反映了世界银行所持的新观点：与学校本位的职业教育相比，以培训中心或企业工场为基础的培训在灵活性和效率方面有更大潜力。80 年代，世界银行以福斯特《规划中的职业学校谬误》和哈代德（Wadi Haddad）关于中等教育多样化的反思为基础，鼓励企业提供技能开发项目和在职培训，在事实上停止了对多样化中等教育的贷款，支配世界银行教育思想是成本效益分析的思维模式。

三是以鼓励扶持私人和企业非正规在职培训为主，职业教育失去优先权（20 世纪 90 年代至今）。世界银行职业教育政策重大转变始于 1991 年《职业技术教育与培训：世界银行的政策文件》。作为第一个亦是唯一一个对职业教育全面分析的文件，认为：一方面职业教育多样化课程不比中等学术教育更有效益[①]，职业教育正式失去其在教育贷款中的优先地位；另一方面，私人雇主或私人培训机构提供的职业教育与培训，是开发劳动力技能的最有效率和效益的方式。自此，世界银行从以学校为基础的职业教育中脱离出来，甚至提出职前教育不应在学校进行的建议[②]，学校外职业培训获得的援助逐渐增长，其对职业教育的建议力下降。1995 年后世界银行改变面向全世界发布单一的通用职业教育政策建议的做法，而是根据地区或国家的教育和发展需求的差异提出政策建议。在世界银行《中国二十一世纪教育发展战略目标》初稿中，甚至曾建议中国“在未来 20 年里，把中学阶段的‘纯'职业学校的数目缩减到零”。

（三）国际劳工组织的职业教育政策

位于瑞士日内瓦的国际劳工组织，根据《凡尔赛和约》成立于 1919 年，1946 年 12 月 14 日起成为联合国的一个专门机构，其宗旨是“促进充分就业和提高生活水平；促进劳资双方合作；扩大社会保障措施；保护工人生活与健康”；主张通过劳工立法来改善劳工状况，进而“获得世界持久和平建立社会正义”[③]。

国际劳工组织一直致力于通过联合各国政府，特别是通过公共就业部门开展职业指导 和职业培训，倡导人人享有适应变化的新技能、适应新兴的和调整后的体面劳动的战略思想。其主要活动有：职业教育与培训立法；帮助建立国家培训系统、培训机构、职前培训中心；对职业教育和培训的评估，包括培训需求、培训场地、设备；为各国职业教育与培训发展提供信息和政策咨询；培训师培训和教材的编写；技能鉴定和国家职业资格框架；加强职业教育与培训所涉及的三方（国家、企业、劳工）的合作；扩大职业教育与培训的受益面，提高劳工获得职业教育和培训的机会[④]。进入 21 世纪以来，国际劳工组织于 2004 年颁布第 195 号人力资源发展建议书，倡导建立终身学习的培训体系，支持从学校到工作的过渡。其重要内容包括：强调教育和就业前培训的重要性，强调能力培养，强调体面劳动和社会包容性弱势群体的培训，强调建立技能认可和认证体系框架，强调重视培训机构对潜在工人培训的作用，强调提供职业指导和培训支持。2008 年，国际劳工组织又召开国际劳工会议，面向全球在技能开发方面提出了一个整体的就业计划，从全局的角度设计了一个全面衔接的学习途径，将教育、职业培训和职业指导相结合，提供针对青年人的职业咨询，强调核心技术的培养，鼓励终身学习[⑤]。

① World Bank. *Vocational Education and Training: A World Bank Policy Paper*[R]. The World Bank，Washington，D.C.1991.（9）.

② World Bank. *Priorities and strategies for Education: A World Bank review*[R] . World Bank，Washington，D.C.1995，（26）.

③ 百度百科. baike.baidu.com/view/26147.htm?subLemmaId=2... 2012.4.11.

④ 熊瑾芬. 国际劳工组织的职业教育与培训活动述评. 湘潮（下半月），2009（9）.

⑤ 佐佐木聪，余秀琴. 终身学习与技能提升培训系统——国际劳工组织关于人力资源发展政策及技能开发策略. 中国职业技术教育，2011（15）.

总的来说，国际劳工组织的职业教育政策的框架主要涵盖四个领域（见图 2-77）。

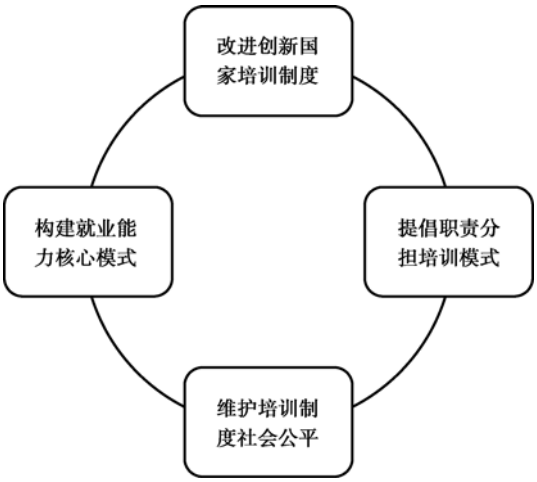


图 2-77　国际劳工组织职业教育政策的四大框架

其一，改进创新国家培训制度。国际劳工组织建议，根据对国际典型国家培训制度的分析，不同发展阶段的国家因改进和创新国家培训制度模式：一是合作式制度，以奥地利、德国、瑞士和一些拉美国家为代表；二是企业为主制度，涵盖以日本为代表的劳动力稳定型制度和以英国、美国为代表的自愿型制度；三是国家主导型制度，涵盖以中国香港、韩国、新加坡和中国台湾为代表的需求导向型制度和以经济转型和发展中国家，特别是一些亚洲和非洲国家为代表的供给导向型制度。据此，世界劳工组织认为，“世界上不存在一种理想的培训制度”[①]，但一个富有效率的职业培训制度应具有三个最重要因素：首先是要有一个技能发展赖以存在的坚实的、高质量的教育基础；其次是要有一种促使培训制度发挥作用的激励机制，那些在封闭的、低效率经济条件下运行的、以供给为导向的制度势必导致教育和培训的低回报效益；最后是要有培训制度得以良好运行的机构安排，雇主、雇员和政府的支持与合作程度对改善其运行效率和效果发挥关键作用。

其二，提倡职责分担培训模式。国际劳工组织认为，一是调整政府及其他权益者发展职业教育和培训的作用，鉴于财政危机造成公共资金严重短缺，不足以满足日益增长的培训需要；市场经济的发展，对私有部门在提高技术中作用的认识不断深化；技术、劳动组织和技能要求的迅速变化，产生对终身继续培训的需求，以及改革职业入门培训体系的必要；面对劳动市场的新要求，公有部门的职业教育和培训体制反应迟钝，为此要寻求国家与私有部门合作，构建职责分担新模式。二是发挥公有和私有部门等权益者不同的相对优势，国家政府作为公共部门代表，要规划广阔和长远的全国培训政策和体制发展远景，在效率与平等之间保持均衡，利用经济增长增加就业机会，创造有利环境，向非就业人群提供培训，向第一次求职者提供入门培训，向失业者和不利人群提供培训，把被社会排斥在外者纳入劳动市场。企业追求利益是首要目标，是市场驱动的，能对变化迅速做出反应，主要关心的是培训自己的职工，以实现自己的目标。这种不同的关注点应当体现在政策和国家引导的激励措施之中。

其三，维护培训制度社会公平。国际劳工组织指出，社会排除威胁着青年失业者、长期失业者、被裁员的老龄工人、低技能劳动者、残疾职工和少数民族劳动者，其中最脆弱的是妇女。为预防社会排除，特别是劳动市场的排除，应当提高脆弱群体的教育和培训水平，给失业者、各种不利条件者接

① 国际劳工局.世界就业报告（1998—1999）[M]. 北京：中国劳动社会保障出版社，2000：70.

受培训的机会，必须重视：一是国家宏观经济政策要有利于促进就业增长，以使促进技能开发的培训计划产生最佳效果，解决就业问题；二是提供包括教育支持、培训、补贴性工作、求职帮助和职业咨询，以及对解决吸毒、酗酒和家庭问题提供咨询指导等多样化服务的培训计划，和在正规工作场所实习与培训的计划；三是综合运用各种相互支持的措施，以改善长期失业者的就业能力比单一措施要有效得多；四是制订国家政策，以避免过早将年龄较大工人排除出劳动市场的现象；五是关注残疾人在培训与就业中的机会与待遇平等原则，应视其为人权问题；六是通过政策和立法与就业中出现的基于年龄、性别、种族或残疾等歧视行为做斗争。

其四，构建就业能力核心模式。国际劳工组织要求，重视提高就业能力的战略，要通过提高“接受再培训能力”的学习，来提高就业能力；要从以往重视失业保险转变为重视就业能力保险[①]。为此，对个人来说，提高就业能力的学习意味着开发寻求就业、保持就业和变更就业的能力，或是自主就业的能力；对劳动者来说，提高就业能力的学习就是终身学习，获取柔性技能，以增强流动性和保住岗位；对企业来说，提高就业能力就是企业工人能够应对工作岗位要求的变化而随之变化，以增强企业的竞争力和经济增长；对国家来说，提高就业能力就意味着要造就一支有应变能力的劳动力队伍，以此作为达到充分就业的关键因素。为此，要创建以提高就业能力为核心的培训新模式，宗旨是提高劳动者个人适应工作和组织变化的能力；能综合不同类型知识并通过终身自我学习有所建树。而增强就业能力的核心知识、技能和态度可归纳为：智力能力、处世和处理人际关系能力、经营与创业的能力、基础能力领域中的多向性技术能力。



分析联合国职业教育政策的主要内容，世界银行职业教育政策的主要演变，以及国际劳工组织职业教育政策的主要框架，不难看出，联合国教科文组织、世界银行和国际劳工组织这三个国际组织职业教育政策都是在遵循各自宗旨的基础上，参加职业教育的国际治理的。

三大国际组织职业教育政策各自的特点表现为：联合国教科文组织多是从教育的属性、人的发展等哲理角度探讨分析和发展职业教育，来平衡职业教育中人的发展与劳动力市场和社会的需求之关系——凸显联合国教科文这一国际组织的教育功能；而世界银行多从投资的成本效益分析来评判职业教育，强调职业教育满足劳动力市场需求的经济效益，而相对忽视人的发展需要和社会效益，尤其对发展中国家职业技术教育的适应性、相关性、培训质量等方面持批评否定意见为多[②]——凸显世界银行这一国际组织的经济功能；国际劳工组织则以提高工人劳动就业标准和生活条件为目的，以提高就业能力为核心，致力于改善培训质量，提高培训效率，关注弱势人群、边缘人群的培训机会以减少社会排斥，推动建立新的培训制度和培训模式——凸显国际劳工组织这一国际组织的社会功能。

然而，尽管其治理的目标、内容和方式有所不同，但却都为世界各国职业教育的发展与改革，发挥了重要的作用，其“异曲同工”之处，或者说其最大的共同之处，就是高度肯定和重视职业教育对一个国家发展的重要作用与地位，都积极推进将职业技术教育和培训纳入国家发展战略的行动之中。

从这三大国际组织依据各自遵循的宗旨所体现出的国际治理角度来看，在其众多的职业教育公约、建议书和报告中，实际隐含着一套比较全面和系统的职业教育政策基本范畴或分析框架，即基于六个维度的二元范畴的理性思考[③]（见图 2-78）。

① 帕特丽夏·威奈尔特. 郭瑞卿译. 就业能力——从理论到实践[M].北京：中国劳动社会保障出版社，2004：71-139.

② 国家教育发展研究中心. 2000 年中国教育绿皮书. 北京：教育科学出版社，2000：153.

③ 和震. 国际组织的职业教育政策:基本范畴及其意义. 教育发展研究，2006（21）.

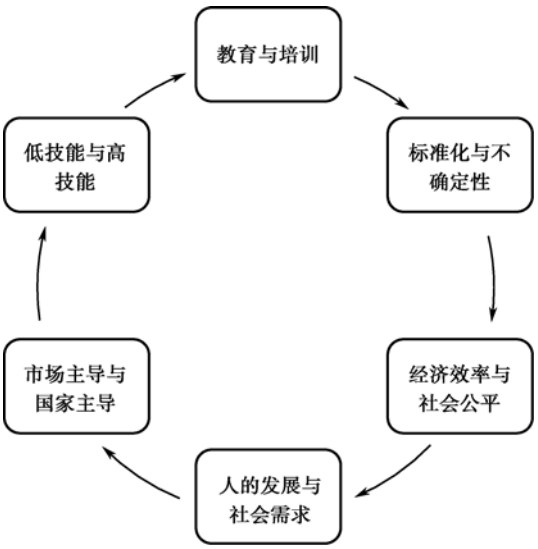


图 2-78　国际组织基于六个维度的二元范畴的职业教育政策框架

（一）教育与培训

教育和培训经常被看作是两个完全不同的极端：教育被归为心智发展，培训则被视为掌握实际的操作技能；教育更倾向于哲学而非实用，培训则总是与中低级职业相关。由此，导致教育与培训的对立，甚至引发“普通教育”与教育等同，而“职业教育”与培训的等同的联想，以致于一方面，认为“培训”或“职业教育”意味着肤浅而片面的学习，具有实用、具体、功利而且短视的特征；而另一方面，也产生了教育是空泛、不确定的学习，对学习者徒劳无益，而培训比教育更具价值的观点。

然而，三个国际组织的职业教育政策表明：一方面教育和培训构成了从抽象的理论到实践的连续过程，两者既有联系又有差别，对学习者的发展都是重要的[①]；另一方面培训的价值日益受到重视，职业培训和正规职业教育对于学习者的发展，对于社会经济的需求，都具有重要意义。在终身学习的大背景下，两者将逐步融为一体。随着世界范围内新技术革命的深入发展和信息产业的迅猛崛起，对从业人员素质的要求不断提高，职业教育占据的位置越来越重要，教育、培训与就业的密切协调与合作，使得教育和培训相互隔绝的状况发生明显改变。

（二）标准化与不确定性

经济全球化通过强化竞争，加快了新技术的扩散和新型工作组织方式的采用。一个国家的经济成功越来越依赖于对新技术和劳动力技能的获得和运用。在全球化的进程中，生产和服务产品的标准及其生产过程的国际化标准越发具有约束力，相关的国际化的职业资质的标准也更需要有全球性的考量。全球范围内的经济竞争不断提升制造高品质产品的压力，高品质产品及质量好、附加值高的工作，被视为 21 世纪在全球范围内经济取得成功的核心因素，而教育和培训与高技能的人力资源开发联系极为紧密。

然而，三个国际组织的职业教育政策表明，技术进步、产品周期的缩短与新的工作组织方式为职业教育和培训业带来了广泛的不确定性，无论是在发达国家还是发展中国家，职业教育政策面临着变革和不确定性的压力。因此，职业教育的重要任务，一方面要使学习者获得能成功应对各种不确定性的能力；另一方面要引导社会建立适应终身学习的职业教育与培训体系，使职业教育与培训更具适应

① 周满生，李韧竹.技术和职业教育与培训的若干国际趋势（上）[J].北京成人教育，1997（6）:15-18.

性、灵活性、能动性。除正规的职业教育机构，非正规或非正式的职业培训机构要大大增加，要使教育与培训整合到生产和工作的过程之中。

（三）经济效率与社会公平

建立在工具理性和效率基础上的经济学方法，与建立在考察公平性、合法性、权力基础上的社会学方法，应该成为职业教育政策制订所依据的不可偏离的两种方法和两种价值取向。经济学者认为，职业教育传授给学生必要的技能，可以改善学习者在就业市场上的境遇，从而提高其生产能力。社会学者认为，职业教育具有缩小社会排斥、增加社会团结与和谐的积极作用，特别是对于弱势群体、边缘人群、低技能就业者，职业教育是最接近他们、最方便接受且最容易选择、最直接增加其就业能力的手段。

然而，三个国际组织的职业教育政策表明，经济学的视角与社会学的视角带来了职业教育领域中激烈冲突的观点。从经济学视角考察职业教育问题，特别是从成本效益的角度分析职业教育的问题，很容易忽略职业教育重要的社会功能。对职业教育的经济学研究成果丰硕，而对职业教育的社会学研究成果却非常单薄，这也反映人们更看重职业教育的经济功能，而忽视其社会功能。因此，从教育学角度分析，以教育学的价值与方法的取向对职业教育进行治理，就有可能兼顾职业教育的经济功能和社会功能的平衡。

（四）人的发展与社会需求

职业教育既根植于教育的理念与目标——人的发展，又根植于劳动市场的需求与工作标准。为保证职业教育满足人的发展和劳动市场与工作的需要，职业教育政策的制订应该同时考虑“教育”和“工作”这两个领域。但个人发展与劳动市场需求或社会需求之间存在着不协调之处。研究表明，一方面，与工作有关的能力主要是在与生产过程有关的工作过程中获得的[①]；另一方面，与人的发展相关的基础性职业能力需要在专门的教育机构中通过学习获得。这就容易导致教育体系与工作世界割裂。

然而，三个国际组织的职业教育政策表明，为实现个人发展与劳动市场需求或社会需求之间的协调与整合，需要将教育与工作的需要、价值和标准进行有机的整合，以使职业教育与培训应该在满足工作世界的需要，亦即满足社会需要和劳动市场需要的基础上，重视教育的规范和标准在职业教育与培训中促进教育价值与个人需求的融合。所以，职业教育与培训的更加人文化，以提高职业生涯发展的适应性和灵活性，拓宽就业机会。这是对职业教育政策制订者和计划者的主要挑战之一。

（五）市场主导与国家主导

在制度的发展动力上，存在着以市场为主导的职业教育发展模式和以国家为主导的职业教育发展模式，两种发展模式各有其优劣。英国学者安迪·格林肯定了职业技术教育在一国的世界经济竞争中所具有的重要地位，在对职业教育和培训体系进行研究时，他通过对集权制和分权制下的教育成绩进行比较后，得出了英、美分权制体制的教育成绩要逊于集权制体制下的教育成绩的结论，并尖锐指出，反对国家干预教育是英国教育落后的主要原因。

然而，三个国际组织的职业教育政策表明，市场失效和政府失效，都是其基于其自身角度预计政治取向无法解决的问题。市场注重效益，注重并鼓励竞争；政府注重公平，注重调节与干预。所以，格林在分析法国和德国的职业教育成功的原因后，就提出了发展职业教育和培训的新道路，即让国家和社会合作者在职业教育和培训中共同发挥重要作用[②]。这种观点显然已经被许多国家和国际组织所接受，在确定和划分政府、市场、学校亦即其他相关权益者在职业教育与培训各自的作用方面，有所创新。

① 国际劳工局.世界就业报告（1998—1999 年）[Z].北京:中国劳动社会保障出版社，2000.

② 安迪·格林.教育、全球化与民族国家[M].朱旭东等译.北京：教育科学出版社，2004：55-100，198-199.

（六）低技能与高技能

西方国家的工业化存在两种技能与经济发展的关系模式:一是德、日等国高技能平衡（High-Skill Equilibrium）的发展路线，即给高技能者以高工资，获取高工资和其他工作报酬的个人知道职业教育和培训的收益大于成本，管理者通过促进短期的灵活性和长期的创新寻求竞争优势，政府目标是避免实际工资率的减少和控制工资推动型通货膨胀；二是英、美等国低技能平衡（Low-Skill Equilibrium）的发展路线，即个人因偏好短期收益效应，或得不到资助培训的机会，感到职业教育和培训的成本超过收益，企业感到提高技能的成本或风险太大，担心管理控制减少而去偷猎技术工人或者打破现存工作组织，政府认为职业教育和培训的成本太高，做出任何变化都将会导致预算紧张或者与市场理念冲突。

然而，三个国际组织的职业教育政策表明，大多数发达国家已经认识到，日益增强的经济竞争压力，特别是来自低工资国家的竞争的后果，要想维持较高生活水平，提高国家竞争力，必须转入高附加值的和依靠知识的生产与服务领域，尤其是要求其劳动者有高水平技能和灵活性的生产与服务领域，由此，高新技术条件下的工业化策略，仍旧属于高技能路线[①]。这就意味着，职业教育和培训的价值，在 2008 年经济危机之后，得到世界各国高度重视，就不足为奇了。

结　论

三大国际组织六个维度的二元思考，是其“共性”，或“共识”，亦即“殊途同归”的“同归”。但正是由于其组织宗旨的差异，其在“共性”中的“个性”，亦即其“殊途”所凸显出的区别，有利于世界各国对国际组织的政策建议应予以理性的辨析。由此，通过对三个国际组织职业教育政策的对比，可以形象地说，教科文组织像一位教育学家，也具备政治学家的某些特点；世界银行完全是一位精打细算的经济学家，20 世纪 80 年代以前是一位发展经济学家，而 20 世纪 90 年代以后则变为一位新古典主义经济学家；国际劳工组织应该更像一位社会学家，兼顾了职业培训的经济效益和社会效益，但对职业培训更显得一往情深。正是这些特点，左右了国际组织职业教育政策的发展趋势（见图 2-79）。

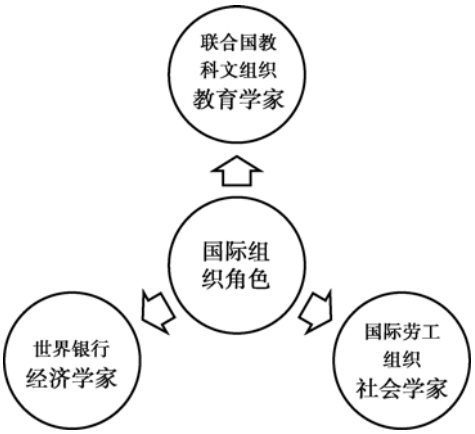


图 2-79　三大国际组织在职业教育国际治理中的角色

最后，需要强调指出的是，现有的国际组织，几乎都是 20 世纪“二战”之后由美国所创建的，这就奠定了战后国际政治、经济的基本格局，建立了以西方价值观为主导的全球机制[②]，显然这也必然会影响上述三个国际组织的政策。例如，世界银行就曾提出了一些中国非常不能接受的观点[③]，在《中国

① 安迪·格林.教育、全球化与民族国家[M].朱旭东等译.北京：教育科学出版社，2004：55-100，198-199.

② 牛新春. 敢与美国进行政治思想竞争. 环球时报，2012 年 4 月 27 日第 14 版.

③ 刘建同.我国的现代职教与外部世界紧紧相连.腾讯教育. edu.qq.com/a/20080804/000105.htm. 2008.8.4.

二十一世纪教育发展战略目标》中关于“降低中等职业教育的比例”的建议，就遭到中国反对[①]。所以，“中国要在世界政治、意识形态领域占有一席之地，除了要精确把握世界思想的动向、结构，更重要的是须拿出自己的东西”[②]！因而，一个有着世界最大职业教育舞台的中国，在改革开放的 30 多年来，已经有不少的经验和成果，但重要的是：我们不仅要有“成功的故事”，而且我们还更需要创造“成功的思想”！

第九节　职业教育的发展趋势之三——应然与实然的交替：互补性

姜大源

本章对 8 个案例的描述与分析，从中所梳理出，具有纵横交替的特点，是职业教育的“厚度”，或者说是纵横维度的发展趋势。可以表述为：德国《联邦职业教育法》的再次修订，强调法律的时代性；英国职业教育主管机构的职能变迁，强调目标的连续性；俄罗斯走出困境的职业教育，强调转型的渐进性；德国《企业教师资质条例》的恢复执行，强调法规的应对性；美国生涯与技术教育的目标变化，强调观念的制约性；欧盟学习结果导向与德国工作过程导向的课程开发，强调定位的参照性；英国与澳大利亚新形式的学徒制，强调传承的创新性；联合国教科文组织、世界银行与国际劳工组织的职业教育政策，强调政策的特异性（见图 2-80）。



图 2-80　职业教育纵横维度发展趋势

这 8 个案例所蕴涵的职业教育发展趋势，可以概括为 8 个关键句式：整体与细节的集成；分离与契合的承接；继承与改革的交集；数量与质量的权衡；功利与人本的兼顾；过程与结果的异同；推陈与出新的因袭；自主与协同的联袂。这都是职业教育在“纵横”或“垂直—水平”维度的交替，是职业教育疆域的“厚度”延伸。用一句话概括，便是“从应然走向实然”（见图 2-81）。

① 和震.关于我国职业教育政策三十年回顾.中国职业教育与成人教育网，2009.11.18.

② 牛新春. 敢与美国进行政治思想竞争. 环球时报，2012 年 4 月 27 日第 14 版.

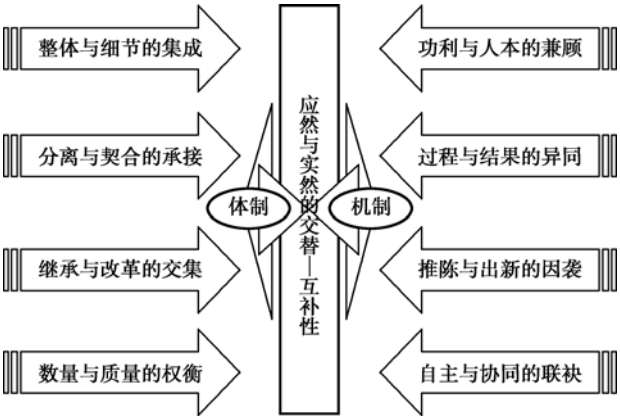


图 2-81　职业教育定界到跨界延伸的发展趋势

“应然和实然，是学术思想史上的一对重要范畴。实然的意蕴为描述事物性征的各种现实表现以及事物的实际存在状态，应然的意蕴则为阐述事物依据其自身的特性应该是什么或者应该怎样”[①]。由此，所谓“实然”，指的是事实，是实际存在的状态。而所谓“应然”，则指的是论断、推断，是相对于“实然”所表示的按照常理，应当是或者理应是的状态。因此，法律建设的任务，在于对已经发生或者很显然即将发生的情况，亦即对“实然”做出规范性的“应然”处理，从而又能在证据、素材和常理的基础上，继续对发生着的“实然”做出正确的推断，以获取“应然”的效果。

本节 8 个案例所涉及的是职业教育政策层面的规律，是涉及“体制”与“机制”领域里的发展趋势。由此，职业教育“应然与实然交替”的发展趋势，可以从两个角度加以阐述。

第一个角度，是体制问题。“体制”是体系、制度、方法、形式等的总称，是静态的制度、规则、组织，是建立在一定制度规定性之上的架构或结构。体制的多样性和当代社会的复杂性，需要研究在经济、政治、组织和社会诸领域之间制度的相互依存性以及联结这些领域制度的性质，不仅要在传统或正统的理论框架下进行思考，而且还要借鉴邻近学科的重要的创新的理论加以辨析[②]。可以说，“体制”决定“静态的厚度”。职业教育发展与改革的框架，是体制问题，涉及法律、法规、制度、规划、目标、机构等。

第二个角度，是机制问题。“机制”更多地体现为体制的运作，重在工作方式，包括组分之间的相互关系以及应对各种变化的相互联系。机制是过程性、运行态的体制，强调动态的过程、运作和自调整，强点组分之间相互作用的过程和方式，是体制功能和作用的具体体现。“在任何一个系统中，机制都起着基础性的、根本的作用。在理想状态下，有了良好的机制，可以使一个社会系统接近于一个自适应系统——在外部条件发生不确定变化时，能自动地迅速做出反应，调整原定的策略和措施，实现优化目标。正常的生物机体（如人体）就具有这种机制和能力”[③]。可以说，“机制”决定“动态的厚度”。职业教育发展与改革的运行，是机制问题，涉及具体问题具体应对的程序、操作、手段、评价、修正等。

由于职业教育自身就是一个复杂的巨系统，其发展和改革始终与经济系统、社会系统、技术系统等主系统的发展与改革紧密相关。因而，职业教育与各系统之间相伴而生、相伴而行、相伴而进。所以，在职业教育发展与改革之中无序的实然，经由序化的处理，进而实现有序的应然，是推动职业教育发展与改革的应有之义；而有序的应然，遭遇无序的随机事件，却又必须做出恰当的应对，去依据

① 张文，牛克乾. 规范性刑法解释的实然与应然——对刑法立法解释、司法解释及其关系的现实考察与未来展望. 参见李道军. 法的应然与实然. 济南：山东人民出版社，2001：1-2. www.criminallawbnu.cn/criminal/Info/showp ...2012.1.6.

② 百度百科制度. hi.baidu.com/i10vegame/blog/item/69a3d3f7 ... 2010.8.19.

③ 机制. baike.baidu.com/view/79349.htm：2012. 3-12

变化了的情境、条件，形成基于应然的有序的实然，从而达到新的应然，则更是创新职业教育发展与改革的应有之举。

本节 8 个案例均是对由应然到实然，再由实然到应然的螺旋延伸发展，亦即对“应然与实然交替”的诠释。例如，关于职业教育的法律和法规问题。“法律规范只是为人们的行为提供了抽象的行为模式，属于‘应然’范畴，其回答的是‘应当是什么’的问题。法律效益是法律实施的实际结果，属于‘实然’范畴，其回答的是‘实际是什么’的问题[①]。”

举例来说，本章关于德国两个法律性文件修订过程的分析表明，其一，德国《联邦职业教育法》是德国在职业教育的发展与改革中，对战略性法律的制订与修改所涉及的整体与细节予以哲理思辨和科学处理的一个典型案例：法律既要考虑在宏观层面为事业的发展确立一个“应然”的整体性框架，又要斟酌在微观层面的为事业的运作提供一些“实然”的方向性指导；其二，德国《企业教师资质条例》是德国在职业教育的改革与创新中，对战术性法规的制订与实施所涉及的数量与质量的哲理思辨和科学处理的一个典型案例：法规执行既要考虑事业发展的数量、规模，又要考虑事业发展的质量、效果，也就是说，既要处理好阶段性的数量不足的“实然”这一主要矛盾，又要关注长期性的发展态势，着眼于质量提升的“应然”这一长远效果。所以，与风云变幻的经济形势、与时俱进的技术发展紧密相关的职业教育法制建设，要适应并驾驭变化，法律实施的制度框架与法规运行的政策环境，必须能够在应然的规范与实然的灵活之间应对自如。

由此，德国做法的两大启示在于：一是在依据原《联邦职业教育法》的“应然”导致的数据统计流于集群表格形式，而缺乏个性内涵关联的“实然”出现之时，其果断地做出的新的“应然”处理——《联邦职业教育法》的再修订，实为明智之举；二是在依据原《企业教师资质条例》的“应然”要求对企业教师有严格的资质“高门槛”限定，导致参加职业教育的企业和提供的学习位置这一规模不足、数量不足的“实然”状况凸显之时，睿智地做出的暂停资质要求的“应然”决策，而一旦出现了企业教师素质下降而影响职业教育质量缺失之时，又迅即地做出的修改并恢复执行《条例》的决策，更是科学之举。

世界经济论坛对经济危机的反思表明，就业市场落后于金融市场或经济市场的发展，是全球经济复苏的瓶颈和障碍。现实表明，经济成功的国家，大多因其职业教育为该国的就业市场提供了高素质的职业人才。纵观 20 世纪和 21 世纪德国经济的成功表现，其获胜的法宝归纳起来，可以表述为“实体经济+职业教育”这一公式。德国《联邦职业教育法》和德国《企业教师资质条例》这两个法律文件的修订与实施，凸显了德国对职业教育“应然与实然”规律的深层次把握，其所涉及的基于“应然与实然”理性思考的数据统计和科学研究，对推动职业教育的改革与创新所发挥的巨大作用。

本节的其他案例，比如，英国的教育机构的变迁，但技能目标始终如一；美国生涯与技术教育的目标变化，但观念变化决定指向；俄罗斯的职业教育改革延续传统，英国和澳大利亚的新学徒制温故知新。欧盟的结果导向的课程开发，是“应然”的要求，而德国工作过程导向的课程开发，则是“实然”的途径。

总而言之，“实然”是经验的表述，“应然”是理性的论断。在这些收放自如的决策之中，职业教育的数据统计和职业教育的科学研究，发挥了不可或缺的作用。基于“实然”的灵活性，与基于“应然”的规范性，这就是哲学思辨的魅力。可以这样阐释，将当代不同国家职业教育不同体制的复杂性和多样性理解为某种多重均衡现象——这是一个共时性的“应然”问题；而在与均衡体制观相一致的框架下，理解体制变迁的机制，就会出现新奇性的可能性——这是一个历时性的“实然”问题[②]。

无疑，“应然与实然交替”的发展，是职业教育发展的趋势之三。

① 百度百科. 什么是实然、应然. 2011.4.16. zhidao.baidu.com/question/334988374.html. 2011.11.10.

② 百度百科制度. hi.baidu.com/i10vegame/blog/item/69a3d3f7 ... 2010.8.19.

第三篇　顺应趋势、把握走向：怎么办？

——从个案到共识：基于现象—主流脉络的写实性趋势

姜大源　陈东　王荻

本书第二篇是从认识趋势，即趋势是什么的角度，通过从个案到共性的归纳，寻求的是基于现象—主体本质的规律性趋势，其所涵盖有，①基于横向维度延伸发展的趋势：定界与跨界——拓展性；②基于纵向维度递升发展的趋势：定阶与进阶——提升性；③基于纵横维度交替发展的趋势：应然与实然——互补性。可以说，第二篇是属于哲学层面的思考。而本篇则将从顺应趋势的角度，思考如何去推动趋势，或者说怎么办才能符合这些规律性的趋势，从而促进职业教育的改革与创新。

进入 21 世纪，为满足全球化经济和信息化社会对高素质高技能劳动者的需求，世界各国的职业教育进入了一个在调整中巩固、在改革中发展、在发展中创新的时期。尽管政治背景、经济发展、文化传统不同，以至各国职业教育调整、改革与创新的形式也呈现出多样化的特点，但是，从多样化的个案中仍可看到共识，进而可以梳理出至少四条写实性的主体脉络（见图 3-1）。

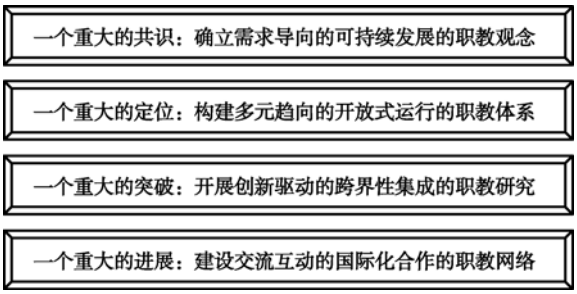


图 3-1　当代世界职业教育发展趋势——四大主体脉络

第一章　一个重大的共识：确立需求导向的可持续发展的职教观念

联合国明确指出，要“把技术和职业教育与培训作为实现千年发展目标、全民教育框架和可持续发展的重要路径”[①]。在《联合国教科文组织 21 世纪第一个 10 年的技术与职业教育计划》指出，现在国际上流行的发展模式，对环境、对教育以及对社会福利都有不利影响，不能无限期地继续下去。今后必须实行可持续发展的模式，未来的技术和职业教育与培训不仅要培养适应在信息社会就业的人，而且要使他们成为有责任的公民，成为关注环境保护和关心脱贫的人。该计划特别强调，技术和职业

① 罗伯特·麦克林. 面向可持续发展的技术和职业教育与培训（代序）. 引自陈衍、李玉静、程宇、李瑶编译. 2008 国际职业教育发展热点与前瞻——来自联合国教科文组织的报告. 长春：东北师范大学出版社，2008.

教育与培训计划不仅是靠需求驱动的，而且是靠发展需求驱动的[①]。

这里的一个重要共识是，职业教育要满足现实需求与发展需求，就必须是可持续发展的2012年5月14～16日，联合国教科文组织在中国上海召开了主题为“改革职业技术教育与培训：培养工作与生活技能”的《第三届国际职业技术教育与培训大会》。大会通过了《上海共识》，对改进职业教育的技能培养水平、提升职业教育体系的投入产出效率、消除社会不公和排斥、构建职业技术发展与终身教育相结合的技能体系等多方面提出了有针对性的措施和意见。在其工作文件的“职业技术教育与培训的政策领域”部分对此予以特别强调，这要是要发展需求驱动的职业教育与培训[②]。在这一职业教育观念的指导下，世界各国至少从以下五个维度进行了一系列探索和改革（见图3-2）。

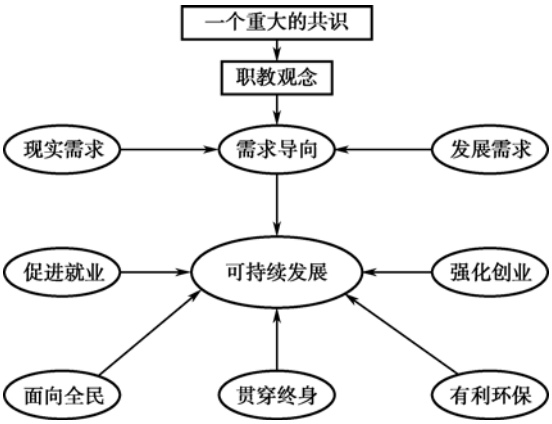


图3-2　一个重大的共识：确立需求导向的可持续发展的职教观念

第一节　职业教育是促进就业的教育

适应劳动市场的需要，满足社会对合格劳动力的需求，降低青年就业的门槛，解决社会就业问题，是职业教育最主要的目标。据联合国预测，2010—2020年，全球工作年龄人口将增加大约6亿。而2011年国际劳工组织《全球就业趋势报告》指出，过去十年间，青年人的失业率居高不下，全球经济危机使这一情况进一步恶化。世界要面对下一个十年创造6亿个生产性岗位的挑战，解决这一就业难题的关键就在于职业教育。为此，“为了工作、公民素质和可持续发展而学习”[③]、“为工作而学习”和“为工作和生活培养技能”，这正是国际上对发展职业教育共同认可的目标。因而，应该把促进学生从学校到工作世界的过渡作为解决就业和失业问题的有效途径，而这正是职业教育的重要责任[④]。为此，各国在职业教育的发展与改革进程中，强化了两方面的措施。

1．职业资格预测

例如，2003年德国颁布的《职业学校框架教学计划》明确指出，职业教育目标与内容在于使学生获得一个国家承认的教育职业（专业）的毕业资格，以便为学生未来有资格地就业和进一步接受学校

① 黄仕琦. 联合国教科文组织（UNESCO）21世纪第一个10年的技术与职业教育计划. 北京. 中国职业技术教育. 1999（9）.

② 联合国教科文组织. 《第三届国际职业技术教育与培训大会》文件. 上海：2012年5月14～16日.

③ 这三句话分别来自：联合国教科文组织2006年9月波恩会议主题（陈衍/李玉静. 2008国际职业教育发展热点与前瞻——来自联合国教科文组织的报告. 长春. 东北师范大学出版社. 2008年10月. 第12页）；世界经济合作与发展组织2009年3月在瑞士会议主题（见吴全全. 为了工作而学习—OECD国际职教研讨会述评[J]. 中国职业技术教育，2009（5）；联合国教科文组织2012年5月上海会议主题——笔者注。

④ 陈衍，李玉静. 2008国际职业教育发展热点与前瞻——来自联合国教科文组织的报告. 长春：东北师范大学出版社，2008：147.

或在职形式的进修与继续教育打下基础[①]。而鉴于信息技术、高新技术的更新换代的周期加快，社会职业也随之诞生或消亡，为此德国已建立了由最富代表性的企业参加的全国性《职业资格早期识别系统》，为职业资格标准的确定和课程开发提供实时、可靠的信息和数据。欧盟大多数国家也仿效德国制定了职业资格预测方案。预测的内容不仅包括未来科技发展的趋势及其对职业的影响，而且包括消费者需求、经济全球化以及市场竞争对经济发展进而对职业教育的影响。又如，欧盟《欧洲未来技能需求：2020 预测报告》提出了一个预测技能性人才需求的系统的模块化预测方法，目标是从行业、职业和资格水平的角度预测整个欧洲中长期范围内的劳动力市场变化趋势，预测结果表明：欧洲未来将出现更多知识和技能密集型职业，职业教育的政策取向是进一步提升和扩大公民的技能[②]。再如，英国致力于建立对个人需求和用人方需求做出及时反馈的职业教育体系，其中就业和技能委员会（UKCES）负责技能的预测工作，用人力和劳动市场等机构为政府提供有关国家、行业、地区层面技能需求方面的咨询[③]。

2．职业指导咨询

例如，2004 年 6 月，爱尔兰国家教育和科学部，企业、行业和就业部联合建立了国家职业指导论坛，以促进指导机构间的合作，发展终身生涯指导体系。美国每年拨专款用于开发职业指导课程和培养学校的职业咨询工作者[④]。2006 年 8 月 12 日美国颁布了《卡尔.D.帕金斯 2006 生涯与技术教育修订案》，（即帕金斯法案四），强调生涯指导和咨询项目，为了帮助学生更理性、更全面地进行继续教育和生涯选择[⑤]。2006 年法国建立国家生涯指导委员会，目标是为公民进入劳动市场、升学或接受培训提供有用的信息。委员会由教育、培训、就业团体和地区服务机构等多方代表合作建立。法国还将职业“方向指导中心”的工作人员纳入国家公务员系列。德国则不仅在全国建立了 180 多个国立的职业信息中心，向全民免费提供职业指导和职业咨询，而且建立了国家职业信息网络，每年出版一次《职业现状手册》、《学业与职业选择手册》等专门面向学生的职业指导工具书[⑥]。近年来，蒙古在全国建立“劳动力开发中心”，为学生开展生涯指导和就业帮助[⑦]。斯里兰卡政府专门制定强化生涯辅导与咨询的政策，提出“要根据行业的需要，个体和家庭以及每个学习者的条件和环境，把生涯辅导与咨询扩大到在失业期间可能频繁转换职业以及正式就业的学生和成年人”，为此仅 2006 年在全国就举行了 650 次培训班[⑧]。老挝到 2020 年将建立覆盖全国的“职业指导和咨询国家网络”[⑨]。

第二节　职业教育是强化创业的教育

市场、行业、职业、岗位是不断变化的，未来的新型岗位必须由具有创业意识和创业能力的人才来开拓。因此，职业教育不能简单理解为“从业教育”、“上岗教育”，而要融入“创业教育”。通过创业教育使学生的职业学习由一次性转向终身性、由单一性转向兼容性，为学生未来的发展奠定坚实基础[⑩]。

在世界各国经济发展中，中小企业发挥着极其重要的作用。在中小企业数量或产值占 60%以上的

① 姜大源. 当代德国职业教育主流教学思想研究[M]. 北京. 清华大学出版社，2007.

② 陈衍，李玉静. 当代欧盟职业教育发展战略与趋势. 本课题子报告. 2012 年 5 月.

③ 鲁昕 主译. 技能促进增长——英国国家技能战略[M].北京：高等教育出版社，2010.

④ 教育部职业教育与成人教育司/职业技术教育中心研究所. 2010 年职业教育年度报告[M]. 北京：高等教育出版社，2011.

⑤ 张鹤萍，徐国庆. 美国生涯与技术教育的最新进展及发展趋势. 本课题子报告. 2012 年 5 月.

⑥ 姜大源. 世界职业教育的世纪回眸与发展动态. 世界职业技术教育，2002（1）.

⑦ 陈衍，李玉静. 2008 国际职业教育发展热点与前瞻——来自联合国教科文组织的报告. 长春：东北师范大学出版社，2008：156.

⑧ 同上，第 173 页.

⑨ 同上，第 182 页.

⑩ 李明中，周鸿羽. 后示范时代 高职教育路向何方. 中国教育报，2012 年 5 月 2 日.

许多发达国家，如德国、瑞士及澳大利亚；以及一些发展中国家，如印度、泰国及印度尼西亚，近年来特别重视在职业教育中实施以开办小企业为目标的创业教育，建立“小企业创业机构”，开发符合职业教育特点的创业课程。以澳大利亚的创业教育为例，采用模块化课程，通过大量的案例启发学生，教会学生分析研究市场，设计创业方案，开展考核评估，激发学生的创业动机[①]。德国为举办中小型企业和青年创业企业的职业教育提供支持，将增拨 1.25 亿欧元扩大“职业启动”项目的范围[②]。非洲的肯尼亚规定所有的大学和培训中心都要开设创业教育课程。柬埔寨“国家技术和职业教育与培训发展计划”将创业培训作为重点，强调以小企业管理培训为重点的“公社本位”的技能培训，并向创业培训提供小额贷款[③]。加拿大社区学院在职业教育中创建良好的创业教育环境获得极佳效果：社区学院的92%的毕业生在毕业半年内就业，95%的雇主对毕业生满意；22%的大学毕业而未找到工作者通过社区学院 1 年的实践型学习，97%找到工作；中小型企业每需要 3 个大学毕业生就需要 7 个社区学院毕业生；社区学院在支持中小型企业为提高生产力而技术转型和应用研究方面的作用越来越大[④]。

在促进世界各国职业教育的发展中，国际组织也日益扮演着重要角色。欧盟委员会在“1999 年就业指导纲要”中明确指出，职业教育要通过开设有关的创业理论和实践课程，培养创业意识和精神；政府要为职业教育毕业生的创业提供政策、资金和技术的支持，简化手续，减免税收，为创业开拓宽松环境。2010 年 6 月，欧盟又发布了《支持欧盟 2020 战略：欧盟职业教育和培训合作的新推动力》政策文件，提出了“培养创新创造和创业能力”作为职业教育发展战略目标之一[⑤]。“联合国教科文组织亚太地区办”实施了“提高青少年创业能力的教育改革合作项目”，联合国教科文组织还将“小企业创业技能（ESSB）课程开发”作为面向 21 世纪教育的三个重点项目之一。2008 年 2 月，联合国教科文组织“基础教育促进司”在泰国首都曼谷召开“地区间创业教育研讨会”，通过考察泰国创业教育实践，交流经验，促进创业教育的合作和网络化[⑥]。

第三节　职业教育是有利环保的教育

环境保护，包括新能源、生态、低碳，是全球化背景下，世界经济可持续发展的最重要因素，而“职业教育是实现可持续发展的‘万能钥匙’”[⑦]。对与经济发展联系最为紧密的职业教育来说，这些因素也必然成为职业教育得以可持续发展的决定性因子。职业教育的毕业生要成为一个对社会有责任的技能型人才，职业教育必须对此予以充分的关注。

各国职业教育重视环保的措施包括两方面：

其一是设置涉及环保的新专业。例如，德国早在 1987 年就在世界上率先开设了“水供给与处理”专业；法国在“职业学习证书”课程中开设了“化工与污水处理”专业，在“职业能力证书”课程中开设了“城市卫生”专业；西班牙的培训中心开设了“大气、水、垃圾和污染分析”专业[⑧]。

其二是增加涉及环保的新内容。在职业教育和培训中注重对环保以及相关的教学内容，受到各国

① 姜大源. 世界职业教育的世纪回眸与发展动态. 世界职业技术教育，2002（1）.

② 姜大源. 德国职业教育体制机制改革与创新的战略决策——德国职业教育现代化与结构调整十大方略解读[J]. 中国职业技术教育，2010（3）.

③ 陈衍，李玉静. 2008 国际职业教育发展热点与前瞻——来自联合国教科文组织的报告. 长春. 东北师范大学出版社，2008：158-159.

④ Paul Brennan. VP. ACCC. *The Entrepreneurial College in Canada and our focus on Education for Employment*. VELT Group of September 2010.

⑤ 陈衍，李玉静. 当代欧盟职业教育发展战略与趋势. 本课题子报告. 2012 年 5 月.

⑥ 陈衍，李玉静. 2008 国际职业教育发展热点与前瞻——来自联合国教科文组织的报告. 长春. 东北师范大学出版社，2008：200.

⑦ 同上，第 12 页.

⑧ 姜大源. 世界职业教育的世纪回眸与发展动态. 世界职业技术教育，2002（1）.

普遍重视。德国根据联合国哥本哈根会议的精神，增加与环境保护和低碳经济相关的专业或课程内容，在德国所有国家颁布的《职业教育条例》中都明确提出环保的教学要求。2003 年后颁布的《职业学校框架教学计划》明确提出，要加强生态环境的教育，并在有关“学习领域”课程中增加相关内容[①]。2008 年 4 月，越南召开“加强水供给和卫生部门技能人才开发”国际会议。

国际组织在参加和参与职业教育的国际治理的行动中，也贡献了自己的力量。2007 年世界卫生组织（WHO）在《全球工人健康行动计划》中，建议将保护和促进职业工作场所和环境的安全与职业健康，纳入职业教育[②]。2010 年 12 月联合国教科文组织国际职业技术教育与培训中心（UNESCO-UNEVOC）、原德国国际继续教育与发展协会（InWent）、科伦坡计划职员学院（The Colombo Plan Staff College，CPSC）和德国水处理协会（DWA）组织了“绿色职业技术教育和可持续发展教育国际专家研讨会”，旨在探讨可持续发展的趋势以及其对职业教育的影响；维护联合国可持续发展十年教育计划的绿色职业技术教育；职业技术教育在水资源可持续发展中的作用；全球和区域网络及行动；职业技术教育为实施生态可持续发展的措施；推出出版物和相关资料；职业技术教育师资培训的模式；支持可持续发展的实例等问题[③]。欧盟《欧洲 2020 战略》的重要目标是实现可持续的经济发展和竞争力强的低碳经济，为此职业教育要有利于实现低碳经济的就业，使其成为欧盟未来可持续和包容性发展政策的基础，要发明新的产品生产和服务方式，培养公民的绿色技能。因此，欧盟要求把可持续发展和环境问题纳入到现有的教育与培训资格框架中，促进对技能的更新和提升[④]。

第四节　职业教育是贯穿终身的教育

世界各国职业教育已经逐渐融入终身教育体系。由于工作的目标、内容、组织、方式及其工具的迅速变化，导致就业的不稳定性，这就决定了一次性的职业教育无法满足一个人终身就业所需的知识与技能。为解决这一矛盾，20 世纪 60 年代提出的终身教育思想，早已被世界各国所接受。职业教育作为终身教育体系的一个重要组成部分，这已成为近年来世界各国教育和职业教育发展的重要趋势，也是世界各国及国际相关组织有关职业教育文件中地位最重要、出现最频繁的概念之一。学校已不再是获取知识的唯一场所，职前学习也不再是唯一的培训时期。“只有终身学习、终身受教育，才能终身就业”，已成为现代劳动市场的一条基础规律[⑤]。

作为终身教育的表征之一，是职业教育不再被看作是终结性教育而是一种阶段性教育。所以，职前与职后教育应实现有机衔接，这是世界各国建立终身教育体系行动的一部分。例如，德国作为一个职业教育高度发达的国家，非常重视职业继续教育，将职业继续教育分为改行、晋升和进修三类，对为适应科技进步和劳动组织变化的进修类职后教育，国家正制定规范的进修专业目录和标准。此外，德国还在互联网上提供全国范围内的职业继续教育和培训的信息。又如，英国政府规定，所有 25 岁以下的失业者必须强制性的接受 6 个月“半工半读”的在岗培训。再如，欧盟则专门为那些已失业者、准失业者及社会不利群体，提供劳动力市场需求导向的培训，以使其重新找到工作。2010 年，欧盟教育理事会确定了 2011—2020 年欧盟职业教育与培训的优先领域，计划建立一个以职业为导向的欧洲职业教育与培训体系。欧盟强调，为了配合《欧盟 2020 战略》的实施，必须增强职业教育和培训的吸引

① BIBB-Präsident Kremer: 'Duale Berufsausbildung so wichtig wie nie zuvor' - Sieben neue Berufe ab Herbst 2009，Pressemitteilung，18/2009，Bonn，13.05.2009.

② 陈衍，李玉静. 2008 国际职业教育发展热点与前瞻——来自联合国教科文组织的报告. 长春：东北师范大学出版社，2008：85.

③ 郭晨. 2010 年联合国教科文组织职业教育发展动向[J]. 中国职业技术教育，2011（12）.

④ 鲁昕.引领职业教育科学发展系统培养高端技能型人才——在高等职业教育引领职业教育科学发展战略研讨班的讲话. 高职高专网. 2011 年 6 月 8 日.

⑤ 徐国庆，石伟平. 21 世纪世界职业技术教育发展的课题与展望. 外国教育资料，2000（6）.

力，使之与“新技能适应新工作”、“青年在流动”以及“青年就业框架”等“旗舰”项目形成良性互动，为实现技能增长、可持续增长和包容性增长三大增长目标做出应有贡献[①]。

作为终身教育的表征之二，是职业教育不再被看作是普教的附属品也是主流教育渠道。所以，职业教育与普通教育、成人教育、高考教育应相互沟通。例如，芬兰在合并 85 所职业教育机构的基础上，组建了 22 所高职院校，职高和普高毕业生均有机会升入高职院校深造。韩国举办的二年制专业大学，使得所有具有高中学历的青年、通过国家资格认证的技师以及符合国家规定工作年限的工人，都有继续学习的机会。美国帕金斯法案四强调，要加强中等和中等后教育之间的联系，指出要获得高要求、高技能、高工资的职业需要完成高中阶段以后的培训或教育，因此，职业教育要帮助学生为未来的生涯发展做准备，就必须在中等和中等后教育之间建立相互贯通、紧密衔接的通道[②]。而瑞士建立的与普通教育平行的、包括高等职业教育的职业教育体系，德国在信息技术行业建立与普通高等教育平行的继续教育体系，英国和澳大利亚以国家资格框架为基础的职业资格证书与普通教育证书等值的教育体系，日本和韩国建立的高中后具有职业教育性质的“短期大学”，俄罗斯建立的“大职业教育”体系，以及欧盟建立的有利于欧盟各国构建涵盖普通教育与职业教育等值教育体系的欧洲资格框架，还有联合国教科文组织基于课程证书的、作为标准化统计工具的教育体系，都把职业教育所获得证书视为与普通教育证书等值的资格，给予了职业教育向上提升的渠道和空间。这是职业教育在新世纪获得的突破性进展[③]。

第五节　职业教育是面向全民的教育

让所有的人有机会接受职业教育，准备就业，是人的基本权利，同时通过职业教育又能促进社会的凝聚力和整合作用，这是现代职业教育的新理念。“职业教育是全民性的教育”[④]，“应能使社会所有群体的人都能入学，所有年龄层的人都能入学，它应为全民提供终身学习的机会”[⑤]。

联合国教科文组织在阐述 21 世纪头十年的职业教育计划的目标时明确指出，要大力提倡旨在保证女童和妇女享有同男子一样接受职业教育的机会，努力使失业者、早期辍学者、残疾人、农村贫民、战争难民和复员士兵有机会接受正规或非正规的职业教育与培训，使职业指导和咨询面向社会所有成员[⑥]。国际劳工组织也认为，职业教育具有缩小社会排斥、增加社会团结与和谐的积极作用，特别是对于弱势群体、边缘人群、低技能就业者来讲，职业教育是最接近他们的最方便接受和选择的、直接增加他们就业能力的手段[⑦]。

各国职业教育和培训机构近年来纷纷降低或取消入学门槛。芬兰不仅向所有的年轻人提供可同时选择学术教育和职业教育的机会并可获得两种资格，以满足年轻人的个性需求。这一整还适用于所有年龄段的人群[⑧]。澳大利亚职业教育的学员既有土著人、外来移民、母语非英语的人士，又有具有学历但希望更新知识和技术的人员。德国除对残疾人、妇女和外籍人子女接受职业教育和培训采取特殊的资助措施以外，还在世界上首次将普教领域的英才促进措施引入职教领域，自 1992 年起至今实施“职

① 陈衍，李玉静. 当代欧盟职业教育发展战略与趋势. 本课题子报告. 2012 年 5 月.

② 张鹤萍，徐国庆. 美国生涯与技术教育的最新进展及发展趋势. 本课题子报告. 2012 年 5 月.

③ 参见本书第一部分“认识趋势、把握本质：是什么——个案与共性：基于现象—主体本质的规律性趋势”中的“基于纵向维度递进发展的趋势：定阶与进阶——提升性”.

④ 陈衍，李玉静. 2008 国际职业教育发展热点与前瞻——来自联合国教科文组织的报告. 长春：东北师范大学出版社，2008：13.

⑤ 联合国教科文组织.第二届国际职业技术教育大会文件. 首尔. 1999.

⑥ UNESCO 副总干事 科林·N·鲍维尔. 黄仕琦译. 联合国教科文组织 21 世纪第一个 10 年技术与职业教育计划. 外国教育. old.hzjsjy.com/news/newstmp.asp?newsid=14820. 2012.4.19.

⑦ 和震. 国际组织的职业教育政策:基本范畴及其意义. 教育发展研究，2006（21）.

⑧ 教育部职业技术教育中心研究所年度报告. 2011.

业英才促进项目”，每年向 3 千名高技能型青年提供每人 3 千马克的资助，进行重点辅导。2007 起德国优化与协调地区弱势群体资助方式的区域行动，完成了区域资助网络建设；在德国“社会法”中增设对弱势群体的职业准备和入职训练，实施社会教育学伴随的内容；还增设了对中小企业在职业教育的学前准备教育、职业教育和入职培训中，对弱势群体给予行政支持和组织支持的条款。德国在职业教育中，实施并优先考虑有移民背景的青年群体融入国家的计划，为其提供适用的公共经费支持，开发群体导向的资助手段，强化职业融入的管理[①]。美国帕金斯法案四继续贯彻把职业教育扩展到所有学生（包括将来准备进入大学的学生）的精神，并非局限于上不了大学的学生，体现了全民职业教育的思想[②]。

第二章　一个重大的定位：构建多元趋向的开放式的职教运行体系

构建开放的、灵活的、多元化的职教体系，涵盖职业教育与职业培训，成为世界职业教育发展的趋势。现代社会对通过非正规（informal）或非正式（nonformal）的教育所获得的技能、知识和能力，给予与正规教育（formal）同等的地位[③]。这也是世界教育发展的趋势。所以，不能用传统的普通教育的规范、标准，来判定和确认职业教育的学历、学位的层次及其价值。职业教育的体系，其目标、形式、内容及管理等在现代社会都呈现出多样性的特点。职业教育体系的构建与运行主要涉及机制层面与机构层面两大方面（见图 3-3）。

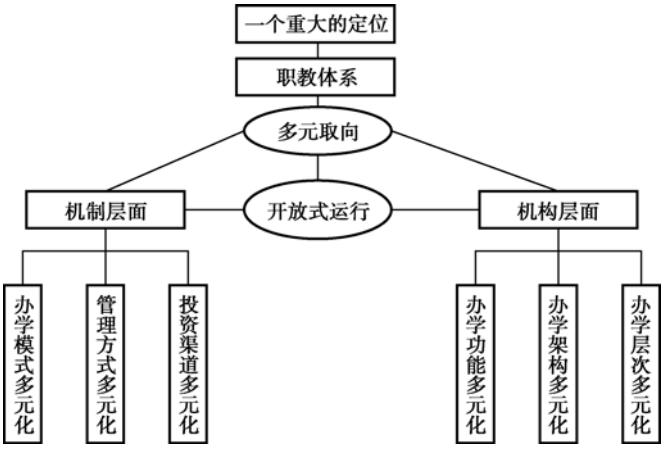


图 3-3　一个重大的定位：构建多元趋向的开放式运行的职教体系

第一节　机制层面

1．办学模式多元化

各国根据国情、文化以及传统与价值观的差异，在办学模式选择上呈现多元化趋势。纵观相关模式的视角，可以分为以下几类：其一，从实施机构来看，自由市场经济背景下，以日本、美国为代表的企业职业教育模式；计划经济或中央政府调节较强的国家，如俄罗斯、中东欧、大多数发展中国家以及法国、意大利，采用学校职业教育模式；实行国家调控的市场经济，即所谓“社会市场经济”的

① 姜大源. 德国职业教育体制机制改革与创新的战略决策——德国职业教育现代化与结构调整十大方略解读[J]. 中国职业技术教育，2010（3）.

② 张鹤萍，徐国庆. 美国生涯与技术教育的最新进展及发展趋势. 本课题子报告. 2012 年 5 月.

③ 吴遵民.关于完善现代国民教育体系和构建终身教育体系的研究[J].中国教育学刊，2004（4）.

国家，如德国、奥地利、瑞士、丹麦以及比利时，采用的企业与学校合作的“双元制”职业教育模式。其二，从运行机制来看，有大多数发展中国家实施的传统学徒模式，以美国、英国和日本等国为代表的市场模式，以法国、意大利等国为代表的行政模式，以德国、瑞士和奥地利为代表的合作模式[①]。由于世界各国的产业背景和职业教育的历史沿革不同，在当前经济全球化的情况下，尽管更多的国家采取了综合的发展模式，例如，英国的“现代学徒制”和澳大利亚的“新学徒制”。然而有一点可以肯定的是，政府在职业教育的改革与发展中，发挥着不可替代的作用。新加坡职业教育的成功就与政府作用密不可分：第一，政府对市场的干预较强；第二，新加坡善于根据国情汲取发达国家有益的经验；第三，新加坡高效的政府组织结构发挥了不可缺少的作用；第四，制度化的程序运用也促进了人力资源开发和产业需求相协调，通过培训目标对政策实施机构的运行加以指导[②]。新世纪国家在职业教育发展方面所发挥的主导作用，在德国尤为明显。德国于 2010 年 10 月 26 日成立了“德国职业教育契约领导委员会”，契约合作方包括政府部门——联邦经济技术、劳动与社会部、联邦教育与研究部；还包括经济部门——德国工商业行会委员会 / 联合会、德国业主协会联盟、德国工业联合会、德国手工业中央联合会以及德国自由职业者国家联合会。从 2002—2004 年、2004—2007 年、2007—2010 年和 2010—2014 年连续 14 年制定“德国职业教育与专业新生力量国家契约”，其目标是政府与经济部门加强职业教育合作，以培养更多增强德国国际竞争力的技能型人才[③]。但总的来说，世界职业教育在运行机制层面的一个总体趋势是：校企合作、工学结合。

2．管理方式多元化

政治制度、经济水平和改革目标的差异导致管理方式的多样性：其一是职业教育管理部门的职能整合与分立并存。例如，英国、澳大利亚教育部门与就业部门的分分合合的演变；日本实施的学校职业教育归文部省，职业训练归劳动省，农业、水产、航空、航海大学校归政府业务部管理的“多元管理”方式。其二是职教资格标准的国家介入与行业监督并行。例如，美国的“全国职业技能标准委员会”，英国的《国家职业资格标准》，德国的国家承认的“教育职业”和“职业教育条例”都是国家标准，而英国和澳大利亚的“行业技能委员会”，德国的“工商行会”、“手工业行会”，则行使了对国家标准实施过程的监督与结果的考核。其三是职业教育立法权利的集中与分散，包括中央立法与地方立法，基本法与专用法。中央立法往往就是基本法，如德国联邦政府制定的统管全国职业教育的《联邦职业教育法》；美国政府近年来制定的《职业合作训练法》、《2000 年目标法案》；俄罗斯的《联邦教育法》、《初等职业教育法》；丹麦 2001 年生效的《职业教育培训法》。专用法，如美国的《由学校到就业法案》，韩国制定的《职业提高训练法》，法国的《青年就业法》，新加坡的《技能发展税法令》。地方法，如德国各州政府制定的本州职业学校必须遵循的《学校法》等。为使职业教育决策能实时适应人口、产业、就业的结构性变化，及时应对由此带来的对职业教育、终身教育与公平教育需求的挑战，德国职业教育新时期的政策指向，是对现行职业教育的体制机制，实施有效的中期结构性调整。为此，必须在国家层面，科学地并创新地确立职业教育发展的总战略。这需要集中集体的智慧。改革与发展需要有强大的指挥部，并要有科学的思想库——智库加以支撑。2006 年 4 月德国组建了国家级“职业教育创新团队”，团队成员包括 9 大领域的专家和管理者，其宗旨是为职业教育的中期发展提出相应的对策意见和行动建议，重点是构建“双元制”职业教育与其他形式职业教育之间，以及职业教育与普通教育、职业继续教育以及高等教育之间的通道[④]。

① 姜大源. 职业教育改革与发展的国际视野与启示（在国家教育行政学院的报告）. 2011 年 12 月 19 日.

② 罗红艳.走向多维：我国职业教育政策研究的新趋向. 教育学术月刊，2009（9）.

③ BMBF. *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs*. http://www.bmbf.de

④ 姜大源.德国职业教育现代化与结构调整十大方略解读[J]. 中国职业技术教育，2010（30）.

3．投资渠道多元化

多渠道筹措经费，发挥政府、企业、团体、私人四方面对职业教育投资的积极性。2009 年经济合作与发展组织（OECD）在瑞士召开了“职业教育与培训各国专家组第 4 次会议”和“国际职业教育与培训研究跨学科研讨会”，深入讨论了“为了工作而学习”的政策，提出了政府、学生和用人单位三方共同承担职业教育的成本[①]。职业教育的经费来源越来越呈现出多元化趋势，主要有：其一为政府投资。例如，瑞士职业教育的经费投入由联邦政府、州政府和行业机构共同承担，职业教育公共经费的四分之三由各州提供，四分之一来自联邦政府；英国政府拨款建立“职业教育基金”，占职业学校经费的 75%；马来西亚政府的投资占国民生产总值的 6%；韩国政府拨款建立“人力开发基金”；澳大利亚公立的“技术与继续教育”机构（Institut Of TAFE，学院）的经费主要来自政府，政府提供的资金占 97%左右，学院自筹的占 3%左右，在政府拨款中，联邦政府拨款占三分之一左右，州政府拨款占三分之二左右[②]。美国联邦政府每年用于中等和高中后职业教育的经费为 16 亿美元，占职业教育所需费用的 10%，在《2000 年目标法案》中决定五年内增加 50 亿美元用于职业教育改革。近年来，奥巴马政府重新修订相关法律，增加对职业教育的资助，并支持各州制定和管理劳动力发展项目。美国政府投入 120 亿美元用于以职业教育为主要职能的社区学院改革计划，以使更多年轻人和成年人获得就业机会。到 2020 年，每年从美国社区学院毕业或者获得结业证书的学生数将达到 1100 万[③]。其二为企业投资。如德国“双元制”职业教育的主要投资者为企业，企业承担了“双元制”职业教育三分之二的经费，不仅承担全部教育费用，而且支付学生三年的生活费，各州政府只负责职业学校的人头费和管理费用，大约占三分之一。瑞士职业教育经费中，行业投入约占一半以上。日本企业内职业教育与培训费用完全由企业承担[④]。澳大利亚规定年收入 22.5 万澳元的企业，其工资预算的 l.5%用于培训。其三为社团投资，包括各类基金会。如德国、赛德尔基金会、大众汽车基金会等；欧盟也在意大利的都灵建立了“欧洲职业教育基金会”[⑤]。其四为私人投资，如私立学校学费、企业教育附加费等。加拿大社区学院办学经费中，社会及工商业界联合办学、捐款等占 15%～40%[⑥]。孟加拉国建立众多的自理培训公司和私人赞助的培训机构，以及非政府组织、宗教和其他团体提供培训项目[⑦]。

第二节　机构层面

1．办学功能多元化

职业教育为全社会服务的辐射作用日益增强，使得职业教育机构由单一的正规教育向正规与非正规教育、非正式学习并存，单一的学历教育向学历与非学历教育并存，单一的职前教育向职前与职后教育并存，单一的育人就业向产教结合的教育方向发展，职业教育的办学机构逐渐成为一个人力资源开发中心。德国“双元制”职业学校最新的改革目标是，向职业继续教育和区域经济的发展敞开大门，使职业学校成为区域职业能力开发中心[⑧]。法国国民教育部部长于 2007 年 11 月 22 日在“聚焦学校企业关系”闭幕会议上宣布了职业教育的改革的内容，包括：初中开设职业探索课程、加强学校和企业之间的联系、提升职业方向高中毕业文凭[⑨]。美国的社区学院则涵盖升学导向与就业导向两类目标的高

① 吴全全.为了工作而学习——OECD 国际职教研讨会述评[J]. 中国职业技术教育，2009（5）.

② 李韧竹. 澳大利亚的职业技术教育与培训体系. 中国远程教育，2007（6）.

③ 美国总统奥巴马斥资百亿美元助社区大学 - 3158.cn 资讯. www.3158.cn/news/20090716/14/592680429_1. 2009.7.16 - 百度快照.

④ 姜大源.论世界职业教育发展的主体脉络. 中国职业技术教育，2001（11）.

⑤ 姜大源. 新世纪头十年德国职业教育的发展趋势. 本课题子报告. 2012 年 5 月.

⑥ 陈鸿摘编自加拿大使馆教育处. 加拿大的职业教育. 2005.

⑦⑧ 陈衍，李玉静. 2008 国际职业教育发展热点与前瞻——来自联合国教科文组织的报告. 长春：东北师范大学出版社，2008：183.

⑨ 张颖. 法国近期职业教育教学改革新动向. 中国职业技术教育，2008（18）.

中后职业教育。加拿大的社区学院既招收应届高中毕业生，又招收成人和在职职工；既实施职业教育与培训，又开展社区服务。新加坡南洋理工学院所属德新学院的“教学工厂”，将现代企业的经营、管理理念引入学校，将生产和经营环境缩微到教学活动中，通过工业项目与服务、职业教育与训练、能力发展与转移三种渠道，既培养了职业人才，又为工业服务，增强了学院功能①。

2．办学构架多元化

中等职业教育机构内部构架的扩展变化，主要是培养目标和办学形式的多样性。校内培养目标的多样性表现在一校多制，普职沟通，允许不同培养目标在一个机构内并存。如美国、挪威、瑞典以及我国的台湾地区兼有普通高中与职业高中培养目标的综合高中，采用普通班与职业班分班不分校的形式，高一学习共同的基础课程，高二分流定向，普通班面向升学，职业班面向就业，同时兼顾升学。德国柏林州的高中中心、汉堡州的技术职业学校和商业职业学校、北威州的职业综合学校，将正规职业教育的“双元制”职业学校和职业专科学校、培养技术员或管理工人的专科学校、可按对口专业升入高校的专科高中以及职业或技术完全中学，集中在一个机构内办学。还有丹麦的“双证制”职业学校，法国职业高中招收初中毕业生的 2 年制班与招收初中肄业生的 3 年制班并存，等等。校内办学形式的多样性表现在学习时间、教学地点的灵活多样。各国中等职业教育领域都发展了全日制、部分时间制职业学校以及业余或闲暇时间的培训班，采取灵活的学分制完成学业。教学场所既有学校课堂、实习车间、实验室，又有企业培训中心、实习基地、跨企业培训中心。德国在中等职业教育领域既有以企业为主的“双元制”职业学校，又有全日制的职业专科学校。英国的职业教育包括全日制的工读交替制以及部分时间制的日间教育与晚间教育②。

3．办学层次多元化

办学层次的纵向延伸，并非只是“高移”一种趋势，而是根据各国国情呈现初、中、高职教“竞相争艳”的多元化局面。“高移”现象包括：

一为独立的涵盖“中高职”的职业教育体系。例如，瑞士已建立涵盖学士甚至硕士层次的完整的职业教育体系③。俄罗斯将九年义务教育后的职业教育分为初等、中等、高等和大学后四个层次④。我国台湾地区已构成了一个由高级职业学校、专科学校、技术学院或科技大学、研究所五个层次⑤组成的相当完备的职业技术教育体系，到 2007 年，共有科技大学 37 所、技术学院 41 所、专科学校 15 所、高职（即高级职业学校，属于中等职业学校）157 所，在管理部门的鼓励、产业各界的合作、学校的努力之下，教学研发相关成果突飞猛进，已获得世界职业教育界的肯定与重视⑥。

二是“分段”设置的高中后高职院校。例如，日本五年制的高等专科学校 62 所，在校生 6 万余人；二年制的短期大学 593 所，在校生 52 万人；二年制的专门学校近两千所，在校生 68.5 万人。这一类与中等职业学校分离设置的院校，近年来也出现了“一体化”趋势，如韩国二年制的专科学院与职业高中联办的五年制专科大学已超过 145 所，在校生 57 万人⑦。德国“双元制”职业教育向高等教育的延伸则起步于 20 世纪 70 年代，现已建立 22 所三年制的职业学院，并被称为学士层次的“双元制”大学。

三为含“高职成分”的“普职等值”教育体系。例如，美国现有 800 多所社区学院提供高中后职

①② 姜大源. 世界职业教育的世纪回眸与发展动态. 世界职业技术教育，2002（1）.

③ 吴全全. 瑞士职业教育基本情况及发展现状（考察报告）[R]. 2011 年 5 月 21 日.

④ 姜晓燕. 变革中的俄罗斯职业教育. 教育研究，2005（31）.

⑤ 参见杨朝祥. 台湾技职教育变革与经济发展. 教育发展研究，2005（21）何晓韬. 大陆与台湾职业教育比较研究——从经济发展角度看职业教育. 科教文汇（上半月），2006（5）.

⑥ 陈鸿助. 台湾地区技职教育的发展和经验. 2007 年中国（哈尔滨）国际职业教育论坛.www.360ve.com/ly_2007zt/y_4.htm. 2007-10-10. 百度快照.

⑦ 姜大源.论世界职业教育发展的主体脉络. 中国职业技术教育，2001（11）.

业教育。加拿大有 175 所属于高等职业教育性质的大学。澳大利亚技术与继续教育机构可以提供相当于我国高中阶段（10～12 年级，证书Ⅰ—Ⅳ）、专科和本科阶段（专科文凭和高级专科文凭）直到研究生阶段（职业研究生证书和职业研究生文凭）的职业教育与培训[①]。近年来，澳大利亚也开始尝试建立与中等职业教育分段的职业院校，2008 年已建立 24 所“技术学院”[②]。

但总体来说，由于中等职业教育机构的规模扩展和功能增强，提高了办学效益，所以中等职业教育仍然是大多数国家职业教育发展的重点。欧盟 15 国中有 11 个国家接受中职的学生比例超过 50%。特别是德国、瑞士和奥地利，接受中等职业教育的 16～19 岁年龄组的比例超过 60%。职业教育与培训近年来也是东欧国家青年的优先选择，如波兰接受职业教育的青年在 17～19 岁年龄组占 45%，在斯洛文尼亚占 42%[③]。

第三章　一个重大的突破：开展创新驱动的跨界性集成的职教研究

跨界的职业教育所涉及的范畴远远超出了传统的普通教育学研究的疆域，由此职业教育的研究也必然是跨界的研究，是“对人们就业以及在社会上承担社会与生态责任的生活所需的资格与能力获取过程的前提和条件、目标、可能性与现实性进行研究”的科学[④]。或者说，职业教育研究的是：“为获得对实施以职业形式组织的工作过程有意义的专业的资格，以及人格的和社会的观点与态度所要求的条件、过程和结果”[⑤]。其所涉及的不仅有职业教育学，而且还有劳动教育学（或称工作教育学）、企业教育学，以及技术教育学、经济教育学和社会教育学。显然，职业教育研究是一种跨界而集成，或者说跨界与整合的研究（见图 3-4）。

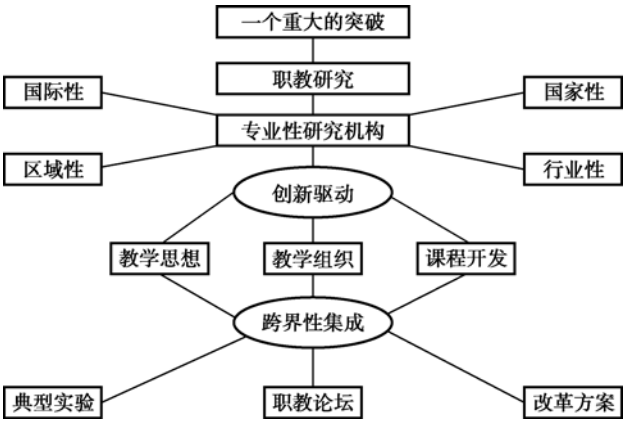


图 3-4　一个重大的突破：开展创新驱动的跨界性集成的职教研究

在这里，“跨界是事物的一种客观属性，整合则是主观行动；跨界是哲学思考，整合是实践方法；跨界是整合的前提，整合是跨界的延续；跨界是理论指导，整合是实践作为；跨界是思维框架，整合

① 刘育锋. 澳大利亚职业教育发展新趋势. 本课题子报告. 2012 年 5 月.

② 刘育锋. 面向世界的职业教育新探索. 北京：北京理工大学出版社，2009.

③ 姜大源.世界职业教育的世纪回眸与发展动态. 世界职业技术教育，2002（1）.

④ Lipsmeier，A.: Genese der berufspaedagogische Forschung. In: Rauner，F.（Hrsg.）.: *Handbuch Berufsbildungsforschung*. [M] W.Bertelsmann Verlag，2005 Bielefeld.19.

⑤ Senatskommission 1990，S. 1.Siehe. Prof. Dr. Dieter Münk. *Berufsbildungsforschung in Deutschland*:Gegenstände. Shanghai. Tongji-Universitaet. 11.10.2010.

是思维实践”[①]。

由此，将职业教育视为一种教育类型，已是大势所趋。这就意味着在考察学科分类和知识体系时，还“可以从知识的类型、人们活动领域的类型的角度来进行”[②]，因此，应依据教育类型给予职业教育学以一级学科的地位。几年来，职业教育研究的实践，包括职业教育学和方法论的研究，以及关于能力测评、课程开发、教学方法、教学管理和教学评价的研究，都取得了突破性的进展，也为职业教育获得正当的学科地位，提供了有力的支撑。

第一节　专业职业教育科研机构的建设

建设高水平的职业教育研究机构在各国以至国际组织都受到了极大重视。职业教育的研究机构是支撑职业教育改革与创新的思想库或智库。很多国家将职业教育研究机构置于极高地位，并在国家法律文件上予以明确界定。

例如，德国从事职业教育研究的机构，数量多，质量高。据统计在德国大学内从事职业教育研究的机构约 350 个，大学外从事职业教育研究的机构约 150 个。早在 1991 年 6 月 7 日，就由德国联邦职业教育研究所、德国教育协会职业教育与经济教育学委员会、德国劳动市场与职业研究所联合发起，建立了有德国各类职业教育研究机构参加的“职业教育研究网共同体”（Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz，AG BFN），一直致力于：建立职业教育研究数据库；建立职业教育文献库；开展职业教育研究报告的基础工作；举办职业教育研究论和专题研讨会。到 2003 年，参加该共同体的研究机构有 100 多个。其中有隶属于联邦教育部的联邦职业教育研究所；有隶属于联邦劳动总署的劳动力市场与职业研究所；有各州教育部隶属的教育研究所，如位于慕尼黑的巴伐利亚州的学校与教育研究所，位于索斯特的北威州教育研究所；有隶属于高校教育院系的职业教育研究所，如不来梅大学的技术与教育研究所，汉堡大学的职业教育研究所，科隆大学的职业教育国际比较研究所；还有经济部门参加职业教育研究的研究机构，如科隆经济研究所；以及行业协会和工会的职业教育研究机构等。其中，德国联邦职业教育研究所是联邦政府一级的机构，在 1981 年《联邦职业教育促进法》和 2004 年《联邦职业教育法》两度专门立法确任其法律地位，其所长由总统任命，研究人员具有“间接公务员”待遇，人数超过 500。由此可见，职业教育研究在德国具有极高的社会地位[③]。

又如，美国从事职业教育研究的高校——加利福尼亚大学伯克利分校、纽约哥伦比亚大学、伊利诺伊大学、明尼苏达大学、加利福尼亚兰德学院、弗吉尼亚工业学院与州立大学、威斯康星大学，共同组建了隶属于高等学校的美国国家职业教育研究中心。澳大利亚也建立了国家职业教育研究中心。此外，奥地利、瑞士、俄罗斯、匈牙利、土耳其等国也都相继建立了和职业教育与培训有相关的国家级研究机构，西班牙建立了“国家就业研究所”。

再如，地区组织或国际组织对建立跨地区、跨国家的职业教育研究机构非常重视。欧盟早就在德国柏林建立了“欧洲职业教育发展中心”（CEDEFOP），后迁往希腊特萨罗尼奇（Thessaloniki）。联合国教科文组织的职业教育研究机构设在德国的波恩。为配合新的《国际教育标准分类法》（ISCED 2011），2011 年量联合国教科文组织又建立了“联合国教科文组织统计研究所”，专门负责发展、维护、更新和修改国际教育分类法这一标准统计工具[④]。

① 张健. 跨界与整合：职业教育的创新路径. 江苏教育（职业教育版）. 2012（5）.

② 曾国屏.弘扬自然辩证法传统. 建设科学技术学科群[J].北京化工大学学报（社科版），2002，（3）.

③ 姜大源新译. 德国《联邦职业教育法》：第 93 条第 2 款/第 99 条第 1 款. 中国职业技术教育，2011（10）：86-87.

④ 联合国教科文组织官网：http://www.unesco.org/new/en/unesco

第二节　创新性职业教育科研课题的研究

职业教育面对的经济领域的发展日新月异。经济发展是社会、科学、技术、人文诸方面发展综合集成的结果。这意味着与经济领域紧密相关的职业教育，其所涉及的领域必然跨越了教育学与经济学，以及科学、技术、社会等学科，职业教育具有明显的跨界特征。所以，职业教育的研究成果既不具备经典的普通教育学成果的相对稳定性，也不同于经济、科学、技术或社会学研究的纯粹专业性，职业教育的研究伴随着其所服务的领域在不断深化着其必须具备的创新思维，其具体表现在以下三个方面。

1．与职业教育功能相关的研究

例如，关于世界经济危机对职业教育影响的研究。德国联邦职业教育研究所于 2009 年对 1000 个企业进行调研分析的结果表明，在经济危机时期，“双元制”职业教育比历史上任何时期都更显示出其重要性和生命力：22%的企业将增加学习位置，32%的企业将保持原有学习位置不变，只有 25%的企业学习位置微降，还有约 20%的企业将根据经济情况再作决定[①]。又如，该研究所还开展了“企业职业教育成本与收益”的研究。2009 年 4 月公布的对 3000 个企业 2007 年度相关研究的结果表明，企业对职业教育的投入虽然增加了成本，但其收益也是明显的：其一，节省了企业在劳动市场上获取后备力量的人力资源成本，节省了相关的广告费、入门培训费；其二，获得了熟悉并认同企业的职业从业人员，提高了生产率并减少了废品率；其三，增加了企业的知名度和吸引力，得到客户以及供应商的美誉。再如，该研究所还开展了关于学生对职业教育质量评价的研究。2009 年选择 15 个专业、6000 名学生进行调研，按照“企业评价排序、职业学校评价排序和企业与职业学校合作评价”三个层面，深入进行“学生眼中的职业教育”研究。结果表明：21%的学生认为“良好”，53%的学生认为“满意”，21%的学生认为“尚可”，还有 1%的学生认为“有缺陷”[②]。又如，加拿大多伦多大学安大略教育研究院教育和工作研究中心，近年来完成多个由加拿大文社会科学基金资助的、以职业教育与终身学习以及教育与工作的关系为主题的研究项目，包括先前学习评估（Prior Learning Assessment，PLA）、终身学习的新途径研究网络（Research Network on new Approaches to Lifelong Learning，NALL）、教育——工作需求匹配（The Education-Job Requirement Matching，EJRM）、工作和终身学习研究网络（Work and Lifelong Learning Research Network，WALL）等[③]。再如，此外，2010 年，德国联邦经济部委托位于德国科隆的德国经济研究所和 IW 咨询公司开展“关于现实专业人员（技能人才）需求的企业调查”研究，其研究成果涉及“职业教育市场目前的情况、企业目前和未来职业教育岗位供应情况、企业的招聘战略、不同应聘群体的评价、企业的应聘问题、确保有合适的应聘者的措施”，从经济发展的视野，为职业教育质量评价的研究拓展了一个新的维度[④]。

2．与职业教育目标相关的研究

例如，关于职业综合能力培养与发展需求的研究。能力培养的理念，已为各国接受。德国、澳大利亚提出的关键能力的概念，英国的核心能力的概念，美国劳工部提出的包括资源合理支配、人际关系处理、信息获取利用、系统分析综合、多种技术运用的五种能力，以及技能、思维、品德的三种素质，都强调了职业教育应着重综合能力的培养。德国最近提出的创新导向或称设计导向的职业教育，

① BIBB-Präsident Kremer: Ziel von 100.000 zusätzlichen Lehrstellen nur mit verstärkten Anstrengungen erreichbar，BIBB-Befragung zum Ausbildungsbonus: Betriebe reagieren zurückhaltend，Pressemitteilung 08/ 2009，Bonn，26.02.2009.

② Viel Licht - aber auch Schatten: Qualität dualer Berufsausbildung aus Sicht der Auszubildenden，Pressemitteilung 24/ 2009，Bonn，14.07.2009.

③ 邓泽民，宫雪. 加拿大的职业教育（参见中国教育国际交流协会. 高职院校领导海外培训项目培训资料——内部报告）.2010 年 12 月.

④ BMWI . Bundeswirtschaftsminister Brüderle legt Unternehmensbefragung zum Fachkräftebedarf（Qualifizierungsmonitor）vor. PRESSEMITTEILUNG.25.10.2010.

则把被动地适应经济发展和社会需求的职业教育，升华为培养学生主动地参与技术进步和社会发展所需要的职业教育[①]。又如，关于工作过程导向的课程开发研究指出，基于高新技术的发展极其迅速，所以经验在高新技术的条件下显得尤其重要，经验是通过过程而不能仅由课堂教学获得。美国医疗护理专业、德国工程技术专业通过各自教学实践，不约而同地提出了工作过程导向的课程开发与教学组织，使得学习过程与工作过程紧密结合。德国联邦职业教育研究所与德国奔驰汽车公司合作，开展“过程学习工作场”这一基于工作过程的典型实验，强调职业教育学习地点的分散与工作过程结合在一起从而具有情境化特征；而教学以工作过程为导向，要让学生对工作过程进行持续和深入的反思，以逐渐理解工作工程[②]。学习过程与工作过程的结合，不应造成对学生学习过程的阻碍，而是给予其足够的教学论空间；而学习与工作的一体化还包括学生社会化进程的一体化，对学生基于工作过程的学习及其工作成果的评价也要与学生进一步的学习衔接，还应强化反馈的教育文化，以提高职业教育的质量[③]。再如，2004 年联合国教科文组织在中国杭州召开“追求卓越与创新的职业技术教育教师教育国际研讨会”，其所确立的“国际职业教育教师教育硕士学位课程框架”，则是职业教育教师培养研究的一项成果[④]。2010 年 9 月，德国联邦教育与研究部发起职业教育研究动议，其目标是获得有利于职业教育政策行动的、以专家认证和实证研究形式呈现的信息、数据和建议。这一动议被理解为建立一个持续的、在研究内容上指向教育政策需要的学习型系统，为此制定了涉及人口变化与职业教育市场、优化过渡期、继续教育的基本问题、开放的欧洲和政策方针与法律规则的转换五大纲领[⑤]。

3．与职业教育学科相关的研究

在这里，“学科”的概念，是将职业教育作为一个整体考虑的“学科”——并非一般意义上的纯理论研究或纯基础研究的学科。因为职业教育研究，既非传统的理论研究，又非传统的实证研究，而是整合实践与理论的研究。近年来，在国际教育研究中，职业教育已经成为一个焦点领域。将职业教育视为一个相对独立、完整的学科加以研究的成果越来越多，也越来越深入。2006 年德国不来梅大学教授费利克斯·劳耐尔（Felix Rauner）主编《职业教育研究手册》[⑥]，内容涉及德国、瑞士等德语文化圈的职业教育研究。在此基础上又扩展为“国际职业教育研究手册”。2009 年 3 月 19 日，联合国教科文组织职业教育中心（UNESCO-UNEVOC）举办了《技术和职业教育与培训研究国际手册》的正式发布仪式。该手册是在国际背景下的关于职业教育研究及其研究方法最前沿的成果。手册主编为德国不来梅大学教授费利克斯·劳耐尔（Felix Rauner）和教科文组织职业教育研究中心主任罗伯特·麦克林（Rupert Maclean）[⑦]。此外，德国、瑞士在将职业教育作为一门新兴科学的研究方面，在世界上做出了开创性的成果，例如，职业科学（Berufswissenschaft）概念的提出，为寻求职业教育的“元科学”奠定了基础[⑧]。德国近年来开展的“职业能力与职业能力测评”，也是一项采用心理测评方法对职业院校学生的职业能力和职业承诺进行大规模标准化测评的一项科研成果[⑨]。自 2008 年来德国联邦教育研究部开展的“职业资格早期识别行动”取得了新成果，对早期识别研究的方法、不同的途径进行开发和实践性尝试，现有研究成果被联邦职业教育研究所应用于纳米科技、保健等

① 姜大源. 当代德国职业教育主流教学思想研究. 北京：清华大学出版社. 2010 年 4 月.

② 陈衍，李玉静. 2008 国际职业教育发展热点与前瞻——来自联合国教科文组织的报告. 长春. 东北事发大学出版社. 2008：109.

③ Allen Vorurteilen zum Trotz: Auszubildende wollen "richtig mit anpacken"，Pressemitteilung 38/2009. Bonn，28.10.2009.

④ 陈衍/李玉静. 2008 国际职业教育发展热点与前瞻——来自联合国教科文组织的报告. 长春. 东北事发大学出版社. 2008：215-216.

⑤ BMBF.*Die Berufsbildungsforschungsinitiative*（BBFI）. 14.07.2010. www.bmbf.de

⑥ Felix Rauner. *Handbuch Berufsbildungsforschung*（*2. akrualisierte Auflage*）. Deutschland. W.Bertelmann Verlag. 2006.

⑦ 李玉静，程宇. UNESCO-UNEVOC 正式发布《TVET 研究国际手册》. 职业技术教育，2009（09）.

⑧ Felix Rauner. *Handbuch Berufsbildungsforschung*（*2. akrualisierte Auflage*）. Deutschland. W.Bertelmann Verlag. 2006.

⑨ 费利克斯·劳耐尔，赵志群，吉利主编. 职业能力与职业能力测评——KOMET 理论基础与方案. 北京：清华大学出版社，2010.

领域的职业教育，以及进修课程和进修模块（比如，可再生能源）和应用技术大学的课程（与安全相关的服务）之中[①]。

第三节　集成性职业教育科研成果的扩散

1．职业教育研究交流平台的广泛建立

职业教育中一些重点、难点和热点问题的研究，通过形式各异、被称为“工作坊”（Workshop）的“职业教育论坛”，在国家或国际间得以广泛而迅速传播。这些论坛提供最新的科研成果，探求问题的解决方案，近年来使得职业教育研究在广泛性、群众性和应用性方面取得重大突破。特别是在一些职业教育发达国家，教育理论的每一重大进展，经济抑或科技领域的每一种大进步，都立即在职业教育领域获得极大反响。这方面，德国的研究更为全面、更为系统。例如，其一建立了职业教育研究交流的平台。德国每两年举办一次的德国高校职业教育大会，每四年一次德国联邦职业教育研究所举办的职业教育专业大会，与会者来自德国各地和世界各国，人数一般为 2000 人左右，包括专题论坛和综合论坛 25 个左右。其二建立了研究交流的网络。为提高国家的竞争力，国家的科技进步与政策导向，需要从事各类教育研究的高水平专家的支持，所以为及时跟踪与发现这些专家，德国联邦职业教育研究所以一种全新的理念，采取“在线问卷系统”方式，开发“职业教育专家跟踪系统”。这一系统的建立，有利于将专家对教育和职业教育政策中各种现实问题与困难的科学判断，及时系统地引入到政府决策咨询的讨论之中[②]。由德国职业教育研究共同体（AG BFN）、德国劳动市场与职业研究所（IAB）、德国教育科学协会经济与职业教育分会和一系列科学研究机构，以及奥地利职业教育研究所（öibf）支持，德国联邦职业教育研究所建立的大型“职业教育文献数据库”，系统地收集了自 1988 年以来出版的关于职业教育与职业教育研究的 5 万部德语专业文献、专著等，并自 2005 年开始向全世界免费开放。该数据库所提供的职业教育现状与评价的文献，被誉为以无价之宝[③]。

2．职业教育共性问题研究的广泛关注

地区与国际组织在职业教育研究领域对各国面临的共性问的研究，为寻求共识的解决方案，做出了重大贡献。例如，位于希腊的“欧洲职业教育发展中心”，在职业教育如何适应经济发展和就业岗位的不断变化，尽早确定社会发展对技能人才的需求这一近年来研究与探索的重点领域，发布了一系列开创性的研究成果。特别是对“技能”内涵的研究予以了更多的关注，对“技能”有了更新的阐述。2012 年 5 月上海《第三届国际职业技术教育大会》期间，联合国教科文组织总干事伊琳娜·博科娃女士指出，职业教育是向所有人开放的教育，它不仅包含工作技能的教育，还应该有生活技能的教育[④]；英国伦敦教育学院研究员汤姆·莱内认为，无论是来自发展中国家还是发达国家的青年人，但凡拥有良好的技能培养环境和机会，便会成为技术创新的核心力量[⑤]。而欧洲职业教育发展中心仅 2008 年、2009 年两年就出版了《欧洲未来技能需求：2020 预测报告》、《欧洲未来技能需求：中期预测分析报告》、《技能不匹配：确定未来研究的重要领域》、《未来绿色经济中的技能需求》、《技能匹配面临的挑战：对技能不匹配的分析及政策建议》等重要研究报告。这些报告对技能人才预测的方法、程序、内容等进行了深入探讨，形成了建设性的结论。该中心最近关于《欧洲未来技能需求：2020 预测报告》，提出了一个预测技能性人才需求的系统的模块化预测方法。这一方法由四个模块组成：第一个是行业宏观经济预测，也称宏观经济模式；第二个是职业扩大需求模式，主要基于劳动力调查数据；第三个是资格

① BMBF. *Die Neuausrichtung der BMBF-Früherkennungsinitiative seit 2008*. 27.04.2009. www.bmbf.de

② 姜大源. 新世纪头十年德国职业教育的发展趋势. 本课题子报告. 2012 年 5 月.

③ Beste Noten für Literaturdatenbank Berufliche Bildung des BIBB，Pressemitteilung，10/ 2009，Bonn，19.03.2009.

④ 刘琴，张婷，董少校. 联合国教科文组织总干事博科娃——中国职教可以承担更多国际责任.中国教育报，2012.5.15.

⑤ 刘琴，张婷，董少校. 职教大会特别报道：职教让人们的生活更美好.中国教育报，2012.5.15.

扩大需求模块，也基于相似的数据资源；第四个是重复需求模块，目标是从行业、职业和资格水平的角度，预测整个欧洲中长期范围内的劳动力市场变化趋势。根据此方法，报告提出的预测结论是，欧洲未来将出现更多知识和技能密集型职业，对劳动者资格将会提出更高的要求，服务业中的就业岗位将继续增加。对此报告进一步提出，欧洲需要确保其人力资源能够有效应对经济需求，未来职业教育的政策取向是进一步提升和扩大公民的技能，同时加强对非正规和不正规学习的有效认证，发展终身职业指导，以实现技能供求的平衡[①]。又如，联合国教科文组织在职业教育促进可持续发展方面获得了一系列研究成果，指出职业教育培养的人不仅要能够在信息社会就业、生存，更重要的是要把他们培养成有责任感的公民，具备注重保护环境和维护他人福利的意识。联合国教科文组织还在职业教育的投资与回报、政府及其他权益者育中的新角色等方面都找到了理论上的突破点[②]。

第四章　一个重大的进展：建设交流互动的国际化合作的职教网络

经济全球化，导致世界范围内的产业结构调整、经济增长方式的转变，进而出现高技能职业人才的全球性流动与迁徙——一个国家很难“独善其身”。所以，基于劳动市场的国际化分工与合作，使得技能型人才的国际迁徙和国内迁徙，成为 21 世纪不可避免的潮流和趋势。开放性的“地球村”，意味着“封闭”必然落后。这就向各国职业教育界提出了一个共同的课题：要发展双边、多边的职业教育合作，关注国际的、洲际的、区域的、特殊的职业教育问题，以建立适应全球化化的国际职业教育合作网络和运行机制（见图 3-5）。

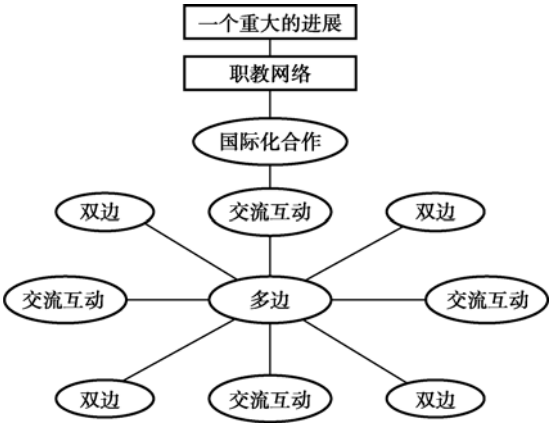


图 3-5　一个重大的进展：建设交流互劝的国际化合作的职教网络

第一节　多边国际组织大力开拓新的国际合作领域

国际组织作为跨越国界的、通过国际合作以促进国家间彼此利益和相互理解为目标的多国机构，紧密结合各自主旨，开展职业教育的国际合作，大大增强了职业教育国际合作网络的作用。在众多国际组织中，以联合国为核心的国际组织网络在国际事务中发挥着不可替代的作用。而对国际职业教育的发展和各国职业教育政策影响最大的是联合国教科文组织、世界银行和国际劳工组织。这三个国际组织在不同方面对国际职业教育的发展均作出了重要的贡献。

① 陈衍，李玉静. 当代欧盟职业教育发展战略与趋势. 本课题子报告. 2012 年 5 月.

② 郭晨. 2010 年联合国教科文组织职业教育发展动向[J].中国职业技术教育. 2011（12）.

1．国际组织自主开展的职业教育的合作与交流

在教育领域，联合国教科文组织是世界职业教育领域国际合作的主要组织者，近年来在内容和范围两方面都取得了实质性的进展。2010 年以来，联合国教科文组织在职业教育领域开展了诸多活动，在探寻职业教育发展方式等领域取得了许多经验。主要包括：在职业教育促进全民教育方面，通过在经济欠发达国家和地区举办职业教育教师培训，分享职业教育的创新实践等方式，促使弱势群体接受职业教育，达成全民教育的目标；在职业教育融入终身教育方面，通过促进职业教育与其他各类教育接轨，并在职业教育办学、教学、课程改革、教师培养等方面进行改革，使职业教育成为终身教育的一部分。联合国教科文组织在自身发展方面也颇有成效，各地区中心和网络点开展了许多工作，对国际间职业教育的交流与合作起到了积极的促进作用。2010 年 7 月 8～9 日，在马拉维首都利隆圭召开了职业教育政策研讨会，并对马拉维的职业教育课程改革提供技术援助，促进其全民教育的实施。2010 年 11 月 22～25 日，在德国波恩主办了关于“在格鲁吉亚加强信息通信技术职业教育与培训”的会议。此次会议的目的就是制定项目发展计划，实现格鲁吉亚、瑞典、芬兰，以及德国联邦职业教育研究所、思科网络技术学院的信息资源共享。2010 年 10 月，联合国教科文组织与原德国国际继续教育与发展协会（InWent）合作，在独联体国家（CIS）举行关于建立职业技术教育与培训（TVET）和可持续发展（ESD）能力的网络区域协商会议，并形成以下共识：通过职业技术教育与培训应对可持续发展的劳动市场；增强对可持续发展的理解，并使更多的人加入到职业技术教育中；通过联合国职业技术教育中心网络进行各区域协调，并将可持续发展纳入职业技术教育发展理念[①]。

2．国际组织多边开展的职业教育的合作与交流

例如，联合国教科文组织在德国柏林和韩国汉城召开了两届世界性的国际职业技术教育大会，第三届国际职业技术教育大会已于 2012 年 5 月 14～16 日在中国上海召开来自 117 个联合国教科文组织成员国和 72 个国际组织的 800 多名代表参加会议[②]。联合国教科文组织还在德国支持下，建立了“联合国职业教育信息网络”，已连接 128 个国家的 192 个职业教育实施中心。又如，进入 21 世纪，联合国教科文组织的职业技术教育国际计划，吸收世界银行、欧洲培训基金会、东南亚国家教育部长组织、美洲国家职业教育研究与资料中心、韩国职业教育研究所，共同组建职业技术教育国际联盟。2006 年 7 月，教科文组织职业教育中心（UNESCO-UNEVOC），与澳大利亚墨尔本皇家理工学院、越南皇家理工国际大学、斯里兰卡科伦坡人力规划技术学院以及韩国职业教育研究所、澳大利亚职业教育研究中心，在越南胡志明市召开“为了可持续发展的技术和职业教育与培训：机遇与挑战”国际研讨会[③]。2007 年 2 月由双边和多边慈善机构组成的“技能发展国际合作小组”，在中国香港地区召开“东南亚技能发展和国家合作”国际会议[④]。联合国教科文组织 2007 年 9 月在中国天津举办“国际职业技术教育论坛”，发布“技术和职业教育与培训：21 世纪的使命——天津倡议书”[⑤]。教科文组织还在德国波恩建立了一个国际职业技术教育研究中心，开展研究，发布信息，培训从事职业教育的相关人员。

再如，其他一些国际组织，也积极参与职业教育的国际合作。世界劳工组织与联合国教科文组织合作，一是在互联网上建立专门用于支持职业教育的网站，发布职业教育的重要信息和指南，推荐最佳实践范例，提供发展咨询；二是制定两个国际组织在职业技术教育领域里共同的政策框架，以协调教育与就业的发展战略。世界银行交易贷款的第一笔就是职业教育贷款项目[⑥]。还有如“亚太地区经济

① 郭晨. 2010 年联合国教科文组织职业教育发展动向[J].中国职业技术教育，2011（12）.

② 赵娴娜，姜泓冰. 第三届国际职业技术教育大会开幕.人民日报-人民网 2012.5.15.

③④ 陈衍，李玉静. 2008 国际职业教育发展热点与前瞻——来自联合国教科文组织的报告. 长春：东北师范大学出版社，2008：54.

⑤ 同上，第 370 页.

⑥ 罗伯特·麦克林（Rupert Maclean）. 面向可持续发展的技术和职业教育与培训（代序）. 见陈衍，李玉静. 2008 国际职业教育发展热点与前瞻——来自联合国教科文组织的报告. 长春：东北师范大学出版社，2008：1.

合作组织”，根据中国教育部职业技术教育中心研究所的建议，将中国、文莱、印度尼西亚、日本、韩国、马来西亚、墨西哥、泰国、美国及中国台北的职业教育专家组织起来，就“职业教育教师标准及其开发方法”开展国际合作，取得了具有普遍指导性的成果[①]。

欧盟在国际职业教育领域里的合作更为广泛，在欧洲的行动尤其活跃。欧盟不仅在希腊的特萨罗尼奇建有欧洲职业教育发展中心，而且还在意大利的都灵建有欧洲职业教育基金会。欧盟在不改变欧盟各国职业教育体制的框架内，以《欧洲资格框架》为基础，通过评估与考核，承认各相关专业的各国普通教育与职业教育证书的等值性，制定了适用于欧盟各国的，用英、德、法三种文字印制的“欧洲职业教育通行证”，为欧洲统一劳动市场的形成与发展，做出了有益的尝试。目前，欧盟正在实施“欧洲职业教育区”宏伟的战略性职业教育合作计划，这将对欧洲各国职业教育的发展与改革，促进欧洲一体化的经济发展，发挥更加积极的作用[②]。

第二节　双边政府机构大力寻求新的国际合作模式

在全球化、信息化的世界，技术的进步，使得国家与国家之间，不仅克服了地理位置上的距离，而且缩短了人民的心理距离。为继承和发扬人类共有的或共识的文化、教育、科技、经济领域里有价值的成果，国与国间的双边合作，获得了空前的跃进，丰富了职业教育国际合作网络的内涵。

例如，各国政府或相关国家机构，以德国的联邦经济技术合作部以及澳大利亚国际开发署为代表，为推动世界范围内的双边职业教育合作，提供了相当可观的经费支持。德国在人员和资金两个方面，资助土耳其建立了国家级的职业资格研究所，并合作制定了土耳其职业教育专业目录。2005 年，联合国教科文组织资助 16 个阿拉伯地区国家，在约旦首都安曼召开“职业技术教育改革——地区专家会议”，研讨阿拉伯国家相互合作的行动计划[③]。2006 年 12 月德国资助伊拉克 1000 万美元，开展伊拉克职业教育重建合作项目。[④]

中德两国政府在 30 多年项目合作的基础上，结合中国政府西部开发战略，实施了以西部人力资源开发为目标的综合性职业教育合作项目。2011 年 6 月在中国总理温家宝和德国总理默克尔见证下，中国教育部与德国联邦教研部在柏林签署了《中华人民共和国教育部与德意志联邦共和国教育与研究部关于共同设立“中德职教合作联盟”的联合声明》，这是中德两国又一次在政府层面的职业教育合作协议。以此为基础，2012 年德国五大汽车巨头——奥迪股份公司（AUDI AG）、宝马股份公司（BMW AG）、戴姆勒股份公司（Daimler AG）、保时捷股份公司（Porsche AG）和大众汽车（中国）投资有限公司（Volkswagen）与 中国教育部（MoE）以及德国国际合作机构（GIZ）共同开展了《中德职业教育汽车机电合作项目》。

职业教育的双边合作的深入，使得双边的以至多边的合作办学或合资办学，成为职业教育国际合作的又一新领域。由此，各国职业教育证书的互认成为可能。这就为 21 世纪国际劳务合作领域里更多合格的职业人才的流动与迁徙创造了条件。例如，发展中国家向发达国家输送老年护理人员、家政员。又如，在国际工程承包项目招标中，职业资格证书的认可将使应标方处于有利竞争地位。当前针对职业人才迁移的大趋势，对本国公民在国外获取的职业资格的认定，作为一个必须的措施已提到议事日程上来。对此德国又走在世界前列，2012 年 4 月德国正在制定《联邦职业资格认可法》（Das Berufsqualifikations- feststellungsgesetz，BQFG）[⑤]。正如加拿大社区学院副主席布任南（Paul Brennan）

① 刘育锋. 面向世界的职业教育新探索. 北京：北京理工大学出版社，2009：168.

② 赵昕. 21 世纪初欧盟 VET 政策研究. 2008 届研究生硕士学位论文[D]. 上海：华东师范大学，2008.

③ 陈衍，李玉静. 2008 国际职业教育发展热点与前瞻——来自联合国教科文组织的报告. 长春：东北师范大学出版社， 2008：128.

④ 同上，第 129 页。

⑤ Anerkennungsgesetz des Bundes. http://www.bibb.de/

所指出的那样：当今世界没有一门学科不受全球趋势、挑战和机遇的影响，因此，国际交流既有利于更新员工和管理者的能力和动力，又有利于促进创新并为学习者成为国际公民做好准备[①]。

综上所述，当代世界职业教育发展所呈现的趋势，即：重大的共识——确立需求导向及可持续发展的职教观念，重大的定位——构建多元趋向的开放式的职教运行体系，重大的进展——建设交流互动的国际化合作的职教网络，进一步向世界昭示：普通教育往往只是在学校这个“围城”里办教育，而职业教育已经跨越了“围城”。在“围墙”之外与“围墙”之内，存在一个更为广阔的时空。经典的观点往往认为只有学校和实验室才是知识产生的圣地，知识的转换只能是从学校到企业的单向转换；而现代的观点则认为，企业及工作过程更是知识产生的摇篮，知识的转换更多的是学校与企业之间的双向进行的。因此，校企合作、工学结合的职业教育，已经不是传统意义上的学校式教育，已经不是学科意义上的“储存”式教育，而是有两个甚至多个学习地点的“行动”式教育，是一种具有新的话语体系的创新的教育。也就是说，教育的形式在现代社会，呈现出创新性的特点。正因为此，通过一个谨慎而科学的社会认证，一个严谨而合理的顶层设计，从而形成一个涵盖普通（高等）教育、（高等）职业教育及其与之等值的学历（学位）资格与职业资格（包括通过正式或非正规学习获得的资格）的国家资格框架，进而在这个国家资格框架内，实现各级各类教育真正意义上的等值。职业教育需要更多创新的思维、创新的行动、创新的研究和创新的成果。

这正是世界职业教育发展的趋势。

① Paul Brennan，.VP. ACCC. *The Entrepreneurial College in Canada and our focus on Education for Employment.* VELT Group of September 2010.

第四篇　启示与创新

——中国职业教育发展改革趋势的新走向

姜大源

本书第二篇通过“从个案到共性：基于现象—主体的规律性趋势”的归纳，以及第三篇“从个案到共识：基于现象—主流的写实性趋势”的演绎，从规律与写实两个方面，对当代世界职业教育的发展趋势，从个别到一般在结构性上加以把握，从静态到动态在前瞻性上予以思考。由此，学习与借鉴世界各国职业教育发展与改革的经验和成果，紧密结合中国产业结构调整、社会建设需求，去认识趋势并顺应趋势，从而走出中国职业教育发展与改革的创新之路，正是进行国际职业教育比较研究的根本目标。

改革开放 30 多年来，中国职业教育通过与世界各国的“双边”以及与国际组织的“多边”合作，清醒地认识到，世界职业教育发展的经验和我国职业教育发展的实践都表明，职业教育是提高国家核心竞争力的要素。作为不同于普通教育的另外一种类型的教育，职业教育不仅有着自己的特定目标——满足社会经济发展的人才需求以及与之相关的就业需求，而且有着自己的特殊规律——促进不同智力群体的个性发展以及与之相关的智力开发。一个博采了世界众长的中国职业教育，正在逐步形成自己的特色。如果说，中国经济的发展对世界经济做出了贡献，那么，为中国的工业化、现代化已做出并还将继续做出巨大贡献的中国职业教育，在把握趋势与顺应趋势之中，也很可能成为发展中国家可以借鉴的模式，进而为世界教育做出自己的贡献。

当前，面对后经济危机时代，中国经济的发展凸显三大变化：一是经济结构形态的变化，由高碳产业转向低碳经济；二是经济增长方式的变化，由出口导向转向内需导向；三是经济制约因素的变化，由国家规则转向全球规则。在这诸多因素影响下，新能源产业、环保产业、新一代信息产业，以及绿色制造业、文化传媒业、医药保健业、现代农业的兴起，都对职业教育提出了新的要求。

处于社会经济发展关键时期的中国，历史给了我们“重振华威”一个千载难逢的大好时机。经济发展的需求需要职业教育，就业压力的化解需要职业教育，人口素质的提升同样需要职业教育。在这个意义上来说，职业教育是加速国家现代化的发动机，是构建和谐社会的润滑剂，是打造世界制造中心的动力源，是实施素质教育的助推器。职业教育是使我国从人口大国变为人力资源强国的必由之路！

面对这一新的机遇与挑战，职业教育如何跟进。2009 年教师节前，温家宝总理在北京 35 中听课的点评和讲话中，强调指出，教育要做到“四个符合”[①]：一是教育要符合自身发展规律；二是教育要符合时代发展要求；三是教育要符合社会主义现代化建设对人才的需要；四是教育要符合以人为本的要求。

总理的教导语重心长。这意味着，教育一要尊重科学；二要与时俱进；三要满足人才需求；四要坚持以人为本。

从“四个符合”出发，要使中国自立于世界民族之林，教育必须做好两件大事：培养“立地”和

① 温家宝. 教育大计 教师为本（2009 年 9 月 4 日）. 新华网，2009 年 10 月 11 日.

“顶天”的人才！这就是说，其一，教育要培养能够让中国经济领先世界所需要的人才，主要是技能型或技术应用型人才，这是“立地”的人才！这部分人才是数以千百万计的、数以亿计的，主要由中等职业教育和高等职业教育来完成；其二，教育要培养能够让中国科技领先世界所需要的人才，主要是学术研究型、技术研发型人才，特别是其中的一些领军的“拔尖人才”，不会很多，但却是“顶天”的人才，主要由普通教育和普通高等教育来完成。形象地说，中国要顶天立地，教育必须立地顶天！

因此，致力于“立地”人才培养的职业教育，绝非二流教育。职业教育作为提高国家核心竞争力的要素，其发展与改革必须按照温总理的“四个符合”要求，一要凸显职业教育的特殊性，即职业教育作为一种类型教育的规律和特点，包括自身特有的规律和为国家现代化建设培养人才的定位；二要凸显教育的普适性，即职业教育作为一种教育的规律和特点，包括时代发展的要求和教育的人本特点。

为此，有必要对改革开放 30 多年来的职业教育发展与改革的经验加以梳理，以探求职业教育的本质和规律，使面向未来的中国职业教育能更加健康地前行。

第一章　中国职业教育发展与改革回顾——经验与反思

改革开放 30 多年来，中国职业教育为国家现代化建设，输送了生产、服务、管理第一线所需要的大批高素质、高技能的人才。回顾这一历史进程，启示良多。科学技术的发展、产业结构的调整、劳动岗位的复合、职业变动的频繁，都是影响职业教育生存与发展的外部因素。职业教育只有主动应对由此引起的从业者的职业资格及其职业能力的动态变化，“苦练内功”，才能培养既能满足社会需求、又能满足个性需求的职业人才，才能使职业教育获得更多生存与发展的空间。起伏涨落，作为事物生存与发展的普遍规律，也必然体现在 30 多年来职业教育的生存与发展的进程之中。这 30 多年的历史沿革程可以划分为三个阶段（见图 4-1）。

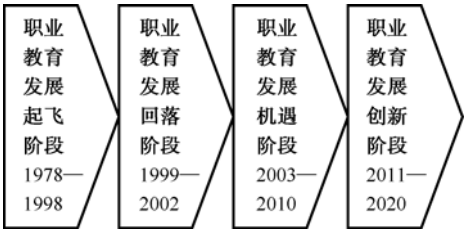


图 4-1　中国职业教育发展阶段划分

第一个阶段是职业教育发展起飞阶段，时间跨度大致在 1978—1998 年。这是在经历了文化大革命的十年浩劫之后，痛定思痛、百废待兴的时期，中国政府审时度势，实行改革开放政策，把工作重点转移到经济领域，国家建设需要大量技能型人才，这就大大促进了职业教育的发展。在这一阶段，中国职业教育具有三个显著的特征：一是中等职业教育占高中阶段的比例，1996 年左右曾达到创纪录的 58%；二是高等职业教育萌芽于这一时期，首批职业大学开始建立；三是中国第一部职业教育法于 1996 年颁布并实施。职业教育的这一高速发展阶段，更多地体现为职业院校的数量和学生人数的增加。

第二个阶段是职业教育发展回落阶段，时间跨度大约在 1995—2002 年。20 世纪末、21 世纪初，由于各种主客观原因的影响，职业教育发展下滑。在德国柏林举行的《欧亚职业教育对话》国际会议上，笔者曾在学术报告中指出，在这一时期，中国高中阶段的职业教育占整个高中阶段教育的比例，由 1998 年创纪录的 58%下滑至 2002 年 38%，几乎降低了 20 个百分点。当时参加会议的其他 19 个国家的代表都很吃惊：20 年的发展，怎么会在 4 年的时间里出现这么大的落差，从高峰走向低谷呢？

综合起来，可以归纳为三个主要原因：其一，传统文化的影响。21 世纪伊始，流行一种普遍的看法：人类在 21 世纪将进入信息社会、知识社会，因此，未来职业人才都是高学历者，这导致“唯有读书高”的传统观念得以强化，以致对高学历的追求，推动了普通高中的升温。其二，思想认识的误区。当时曾经有这样一些观点，一个国家的教育结构取决于这个国家人均国民收入；有人甚至认为，一个国家的竞争力也只取决于这个国家的国民受教育程度。事实上，世界各国发展的历史表明，一个国家的教育结构，更多地取决于这个国家的产业结构，而一个国家的竞争力也并不完全依赖这个国家国民受教育程度的高低。世界劳工组织提供的资料表明，世界上竞争力最强的 6 个国家中，有 4 个国家得益于其发达的职业教育，这就是德国、瑞士、丹麦和荷兰。英国、捷克等国家，国民受教育的程度非常高，但国家的竞争力却并不强①。其三，科学研究的滞后。职业教育的研究，不仅滞后于整个教育科学理论的发展，而且滞后于职业教育实践的发展。因而，在宏观层面，对职业教育事业的涨落起伏，与经济发展的相关性、与政策制定的保障性之间的规律，未能做出科学的判断；而在微观层面，对职业教育教学质量的高低好坏，与企业需求的适应性、与职业资格的紧密性，也缺乏坚实的科学探究，以至于对提高职业能力发挥着关键作用而突显职业教育规律和特色的课程，在理论和实践两个层面的改革，都没有实质的突破。

第三个阶段是职业教育发展机遇阶段，时间跨度应该自 2003—2010 年。在这一时期，特别是在国家“十一五”规划实施之后，中国的现代化建设进入一个新的发展期，与经济发展直接相关的职业教育，得到国家高度重视。2005 年，国务院再次召开全国职业教育工作会议，发布了关于大力发展职业教育的决定。随后，国办、中办又发布了一个关于大力培养高技能人才的文件。为此，国家采取了一系列措施，例如，实施了职业教育实训基地建设计划、职业教育示范性院校建设计划、职业院校教师素质提高计划、县级职教中心专项建设计划等“四大计划”，和国家技能型人才培养培训工程、成人继续教育和再就业培训工程、农村实用人才培训工程、国家农村劳动力转移培训工程等“四大工程”，并出台了农村贫困生接受职业教育资助等政策。中央财政拿出 140 多亿元给予职业教育以强大支持。这是国家改革开放以来，甚至是新中国成立近 60 多年来对职业教育的最大投入。为建设百所示范性高职院校，国家投入的 23 亿元，取得了很好的成效。中等职业学校教师素质提高计划也已投入 5000 万元，80 个中职教师“培训包”的开发，稳步进行，已经取得显著的成果。这些政策和资金，使职业教育从数量、速度层面向质量、效益层面发展。

经历了三个发展阶段的洗礼，中国博采众长，借鉴了德国的“双元制”职业教育、澳大利亚的继续与技术教育、北美加拿大和美国的社区学院教育等多种职业教育模式的成果，逐步走出了一条具有中国特色的职业教育发展之路。在改革开放 30 多年的今天，中国的职业教育摘取了三个“世界第一”的桂冠，这就是“发展速度世界第一、发展规模世界第一、发展体系世界第一”。特别是职业教育体系的建设，即由初中阶段的初等职业教育、高中阶段的中等职业教育和高等教育阶段的高等职业教育组成的一个完整的职业教育体系，在世界上是独一无二的。这里，之所以还存在初等职业教育，在部分“老、少、边、穷”地区，还有一些初中阶段的职业学校，则是根据中国的国情，考虑到东部、中部和西部地区的社会和经济发展水平存在着巨大落差的现状，所采取的明智之举，对世界上大多数发展中国家，也有重要意义。

总之，结合中国国情，学习各国经验，使得 30 多年中国职业教育的改革，为发展中国家提供了一个可供借鉴的模式。

① Dr J. Sung and Prof D. *Ashton presented by Trevor Riordan Manager*[R]，ILO/SKILLS-AP: Innovative skills policy reforms: Sector-based approaches to skills development: A SKILLS-AP Discussion Paper.

必须指出的是，当前，在《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020 年）》颁布之后，中国职业教育的作用和地位得以进一步的提升，特别是规划明确提出的“到 2020 年，形成适应经济发展方式转变和产业结构调整要求、体现终身教育理念、中等和高等职业教育协调发展的现代职业教育体系”的发展前景，为深层次地扭转职业教育弱势，指明了前行的方向。中国职业教育的发展与改革处在一个创新阶段。

构建一个既要满足人民群众接受职业教育的需求，又要满足经济社会对高素质劳动者和技能型人才的需要的现代职业教育体系，不仅需要顶层设计，而且需要操作方案；不仅需要针砭时弊，而且需要建设意见；不仅需要感性评说，而且需要理性思考。一个广泛吸收世界各国职业教育发展经验，并独具中国特色的现代职业教育体系的建立，只有致力于对职业教育的本质与规律的深入研究，才有可能获得创新的突破。

20112—2020 年，建立一个“世界水准、中国特色”的现代职业教育体系，这是中国职业发展的大手笔，我们相信，这十年，将成为中国职业教育发展的一个最为辉煌的新阶段，一个崭新的里程碑！

第二章　中国职业教育改革与发展思辨——本质与规律

伴随着中国职业教育这一历史性的改革与发展进程，使我们对职业教育的功能和定位，对职业教育的实质与内涵，有了更加深刻的认识，有利于我们对职业教育基本规律的准确把握。

第一节　对职业教育本质内涵的再认识

职业教育的发展与改革，必须遵循职业教育作为一种类型教育的规律，这些规律突出表现在以下三个方面（见图 4-2）。

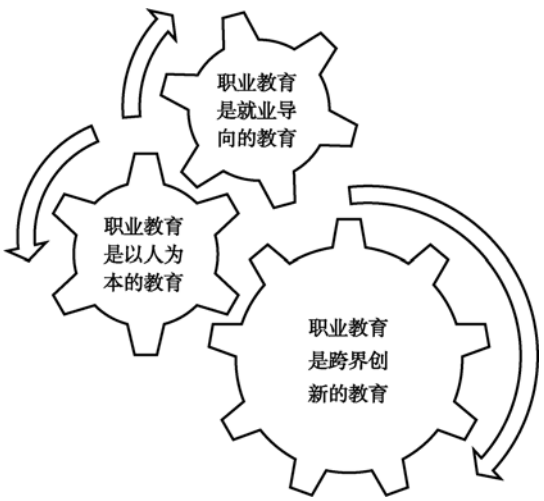


图 4-2　职业教育的本质与内涵

一、职业教育是就业导向的教育

社会和谐，国家发展，都离不开社会稳定，而社会的稳定离不开就业的稳定。就业对每个人、对每个家庭都至关重要。人总是通过“职业”这个载体来度过自己一生的，总是通过“职业”这个载体来发展自己的。作为和谐社会的润滑剂，职业教育的就业导向是正确的。但职业教育培养的人才不仅

“能就业”，而且还要能“就好业”，并能够“会创业”。

如前所述，2009 年 3 月，在瑞士举行的世界经济合作与发展组织（OECD）“职业教育与培训（VET）各国专家组第 4 次会议”和“国际职业教育与培训研究跨学科研讨会”，明确地提出了“为了工作而学习”[①]的职业教育改革与发展政策。实际上，就业导向的职业教育与关注人的可持续发展，绝不矛盾。不要把技能与人的发展对立起来，不要把就业与人的发展对立起来。但需要认真研究，需要系统化设计，需要有科学思考。

二、职业教育是以人为本的教育

教育必须提高质量，但是目前对不同类型的教育规律并没有进行深入的研究，也就未能真正把握其本质。我国是全世界培养博士生最多的国家，也是世界上职业教育规模最大的国家，但最大规模并不等于最高质量和最多创新，也不能保证人的可持续发展，所以教育必须改革、必须创新，必须冲出传统思考的重围。

纵观世界，欧洲一体化进程中所采取的职业教育改革举措，更值得我们深思。像瑞士这样一个世界竞争力第一、人均国民收入稳居世界最前列的国家，建立了一个完整的中职与高职衔接并与普通教育体系沟通的职业教育体系（包括授予高职院校毕业生专业学士学位的制度）[②]；这样一个以职业教育立国的国家，却并未影响其巨大的科学成就，诺贝尔物理、化学、医学或生物奖得主至少有 15 人！这都表明，职业教育与普通教育、“立地”与“顶天”人才的培养是相辅相成，不是对立的。瑞士职业教育与普通教育协调发展、共同进步的经验，非常值得我们借鉴[③]。

三、职业教育是跨界创新的教育

职业教育跨越了企业与学校，跨越了工作与学习，一句话，它跨越了职业与教育的疆域，因此，职业教育不能只是在“围城”中办学。跨界的教育必须有跨界的思考。职业教育必须“跳出学校看学校，跳出教育看教育，跳出学科看学科”。职业教育的跨界，大大超越了传统的教育学范畴，所以，职业教育应该是一个一级学科。经典的观点往往认为只有学校和实验室才是知识产生的圣地，知识的转换只能是从学校到企业的单向转换；而现代的观点则认为，企业及工作过程更是知识产生的摇篮，知识的转换更多的是学校与企业之间的双向流动。因此，校企合作、工学结合的职业教育和高等职业教育，已经不是传统意义上的学校式教育。特别是，高等职业教育已经不是学术领域的高等教育，而是有两个甚至多个学习地点的高等教育，是一种具有新的话语体系的创新的高等教育。

职业教育强调校企合作、工学结合，便是对跨界的最好诠释。这意味着，“职业教育”这个词本身，就是一个跨界的表述。但是，目前的困惑是教育部管不了行业、管不了企业。所以，从立法的角度来讲，跨界的职业教育立法也就必须有跨界的思考，应该赋予职业教育法与教育法以平等地位。在已颁布的国家中长期教育发展规划中，应该在实施层面有所突破。职业教育一定要吸收更大规模的行业、企业的参与和参加。

第二节　对职业教育教育思想的再认识

关于职业教育的基本规律，在教育思想层面，其破题之处在于：要准确地把握类型与层次、供给与需求以及培训与教育这三大维度各要素之间的辩证关系（见图 4-3）。

① Kathrin Hoeckel，Simon Field und W. Norton Grubb.Learning for Jobs.OECD Studie zur Berufsbildung. Schweiz. April 2009

② Francesc Pedró，Tracey Burns，Katerina Ananiadou und Henri de Navacelle. Systemic Innovations in VET—OECD Studie zur Berufsbildung SCHWEIZ. Maerz 2009.

③ swissinfo.ch. 经济金融.瑞士仍是最有竞争力的国家.2010 年 9 月 13 日.

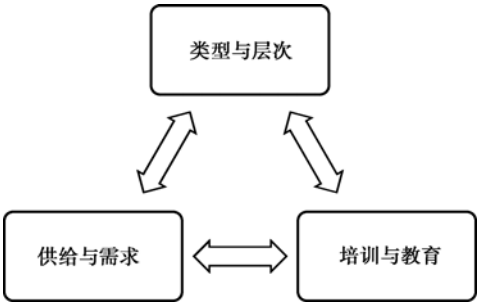


图 4-3　职业教育教育思想的三个维度

一、关于类型与层次的关系[①]

这里涉及两个命题：一个是“层次中的类型”，另一个是“类型中的层次”。类型观指的是同一个教育层次中存在不同的教育类型，而层次观指的则是同一个教育类型中存在不同的教育层次。

首先，要强调教育层次中的教育类型。在高中阶段，普通中等教育和中等职业教育，是两种不同类型的教育，不可或缺，不可替代。同样，在高等教育阶段，也存在不同的教育类型。目前高等教育领域里所谓研究型大学、工程型大学和高职高专的分类，其实并不十分科学。在本质上，高等学校就两种类型：一是学术性大学；二是职业性大学，这也是两种不可替代、不可或缺的大学。基于此，我们也可将教育分为两大类，即普通教育和职业教育。作为一种教育类型，中等职业教育和高等职业教育都姓“职”，它们具有同样的规律和特点。这可以从两个方面加以阐述：第一，从培养目标来看，普通教育或普通高等教育，并未提出明确的就业目标，强调养成教育，强调知识的存储和未来的可持续发展；而职业教育则明确提出“以就业为导向，以服务为宗旨”的目标，旨在通过职业的发展实现人的可持续发展。第二，从课程内容来看，对于教育层次的划分，联合国教科文组织是以课程内容为依据的。因此，在很多发达国家，职业教育可以没有专业，但是不能没有课程；可以没有教材，但是绝不能没有课程。这体现了课程的核心作用。因而，普通教育和职业教育，在课程内容的选择上，存在很大的区别。普通教育强调知识的储备，企图以知识的储备应对未来；而职业教育更多地强调知识的应用，企图以知识的应用应对未来。显然，教育类型的不同必然导致培养目标和课程内容的不同。在我国，基于机构的普通中等教育与中等职业教育，是高中阶段教育的两种不同的教育类型。同样，高中后的高等教育阶段，有学术性大学、工程性大学，以及应用性大学、职业性大学（职业技术学院）等。从人才培养目标的本质考虑，倘若把应用性大学也纳入高等职业教育范畴的话，那么在高等教育阶段，也存在着基于机构的普通高等教育和基于机构的高等职业教育这两种类型的高等教育。同层次不同类型的教育所培养的人才，都是不可替代的。高等职业教育培养的技能或技术应用型人才，与普通高等教育培养的学术和技术研发型人才，是同层次且等值的。这一等值，绝不能仅仅只是价值道义上的等值，而必须是政策实质上的等值。所以，强调教育类型，是职业教育作为一种类型教育，相对于其他教育类型的赖以生存的基础。这是类型的不可替代性。

其次，要强调教育类型中的教育层次。职业教育作为一种教育类型，现已发展成为一种教育体系、一种教育系统。对系统解剖的结果，就是层次。高等职业教育、中等职业教育是职业教育系统中的层次。因此，强调职业教育体系中存在着不同的教育层次，是职业教育赖以发展的空间。从教育功能来看，中等职业教育培养的人才，主要满足相对单一的职业工作岗位的要求；而高等职业教育培养的人才，则要满足相对综合的职业工作岗位的要求。相应地，从教育内容来看，中等职业教育主要培养经

① 姜大源. 职业教育：类型与层次辨.中国职业技术教育.2008（1）.

验层面的技能型人才，而高等职业教育则应培养策略层面的技能型人才。所以，高等职业教育和中等职业教育在人才培养层次上的区别，一个是在策略层面，一个是在经验层面。这也就意味着，伴随着劳动分工和职业分工动态变化的结果，特别是伴随着高新技术的发展、新型经济的出现及其劳动组织的重构，在高技能人才培养方面，高等职业教育有着进一步的发展空间。根据中国国情，实行中职与高职的衔接和沟通，并在中等职业教育之上，按照 1997 年版《国际教育标准分类法》（ISCED 1997），于第三阶段教育（高等教育）B 类层次，建构涵盖技术员与技师培养的并行而又交叉的高等职业教育。而 2011 年 9 月颁布 2011 版《国际教育分类法》延续了 1997 年版《分类法》的传统，将课程及其复杂程度作为教育等级——层次划分的依据；同时又以课程及其定向——类型作为划分普通教育与职业教育的依据。特别是，新版《国际教育分类法》清晰地采用了国际上最熟悉的两个概念——普通教育与职业教育来划分教育类型："2～5 级"两者平行，"6～8 级"预留空间。职业教育在教育领域中，从边缘化的角落里走向大雅之堂。这就扩展了对整个技能型人才，特别是高技能型人才本质的认识。所以，强调教育层次，是职业教育作为一种类型教育，相对于自身教育层次的赖以发展的空间。这是层次的不可替代性。

由此，强调教育层次中的教育类型，是同一教育层次中不同类型教育的生存基础；而强调教育类型中的教育层次，则是同一教育类型中不同层次教育的发展空间。前者是生存权，后者是发展权，也就是说，在强调类型的不可替代性的同时，还要强调层次的不可替代性。

二、关于供给与需求的关系[①]

这里涉及两个命题：一个是对教育"供给方"的界定，另一个是对教育"需求方"的界定。从供给角度看，教育对个人来说更多地是指提供的教育机会，对社会来说更多地则是指提供的教育产品；而从需求角度看，个人需求的是教育机会，社会需求的则是教育产品，所以必须全面而深刻地认识教育的供给与需求的关系。

长期以来，传统的教育经济学一直认为，教育机构，或者说职业院校，是教育的供方；而企业行业，或者说社会机构，是教育的需方。然而，职业教育校企合作的办学体制、工学结合的培养方式，打破了这种传统的、静态的、刚性的"二分法"，职业教育的开放式办学表明，职业院校和行业企业，其供需双方是互为主、客体的。

从供需主体讲，传统的"学校是供方、企业是需方"的观点，是"二元"分离模式的结果。然而在校企合作、工学结合的合作教育模式下，一方面，企业和学校共同为企业培养人才，院校和企业都是"供方"，这意味着，企业就不再只是"需方"；另一方面，企业为学校提供实训基地和兼职教师，企业是"供方"，学校则是"需方"。因此，在校企合作、工学结合的情况下，必须对教育经济学予以新的思考。

从供需机制讲，传统的计划调节，强调教育行政部门要根据各个专业部门提供的人才需求计划，进行指令式的分配，这是一种供给驱动的机制。而在市场调节的情况下，政府在宏观层面实行调控，通过法律、政策和投入，营造一个有利于职业教育发展，特别是适应国家经济建设需求和个人职业发展需求的外部环境。这是一种需求驱动的机制。在中微观层面，则应该更多地强调市场调节，特别是劳动市场调节。如果说，价格是商品市场"看不见的手"的话，那么，劳动就业很可能是对劳动市场调控的"看不见的手"（在这里，需要特别强调的是"劳动市场"并非"劳动力市场"的称谓[②]。因为，在实际上，劳动市场涉及的因素更加广泛）。因此，在中微观层面，专业建设、课程建设，包括实训

① 姜大源. 职业教育：供给与需求辨[J]. 中国职业技术教育，2008（4）.

② 英文的 Labourmaket 和德文 Arbeitsmarkt 的表述中都没有"力"（英文 Force、德文 Kraft）这个词，劳动力只是劳动市场上的一个要素，所以笔者以为"劳动市场"的表述更好。

基地建设，应围绕劳动市场做文章。

由此，强调职业教育供需主体从刚性的“二元”分离走向柔性的“有分有合”，意味着在宏观层面，必须关注为适应这一供方与需方动态关系的职业教育的方针政策、投入机制、法律法规的制定；而强调职业教育供需机制从供给驱动走向需求驱动，意味着在中观层面的办学和微观层面的教学，必须在整体把握职业性需求与教育性需求结合原则基础上的改革。

三、关于培训与教育的关系[①]

这里涉及两个命题：一个是职业培训的功能，另一个是职业教育的功能。职业培训面向特定的受众，针对企业行业发展所特有的专门性问题，通过实践性的训练方式，来提高受众满足社会需求的能力；而职业教育则面向广泛的受众，针对个体职业成长所特有的普适性问题，通过引导性的传授方式，来培养受众满足个性需求的能力。

职业培训与职业教育的区别是：其一，从实施机构的性质来看，职业培训的实施者更多的是社会机构，职业教育的实施者则更多的是教育机构。所有的企业都有资格开展职业培训，但并非所有的企业都有资格举办职业教育。只有摒弃纯功利性并立志为教育做贡献且获得相应资格的企业，才能成为“教育企业”。教育机构的范畴因此由学校扩展至企业。其二，从实施目标的指向来看，职业培训更多的是即时适应性的，职业教育则更多的是长期可持续性的。然而，个人的生涯发展是通过职业这个载体来实现的，职业教育要使培养的学生不仅能适时应对职业的发展，而且还要主动设计自身的成长之路。其三，从实施行动的重心来看，职业培训更多地关注某一方面经验的获取，职业教育则更多地关注个人整体的综合职业能力的培养。其四，从实施环境的要求来看，职业培训更多地是在企业的真实环境中进行，职业教育的实施，在以学校为主体的中国职业教育体系中，则不能完全复制企业，而应采取对真实予以集成的方式，通过源于企业而高于企业、源于真实而高于真实的设计，把企业、行业的生产性功能与职业院校的教育性功能予以整合考虑。其五，从实施团队的特点来看，职业培训更多强调培训师资的专业能力，职业教育则除了要求职业院校教师的专业能力之外，更加强调其综合能力，包括人文层面的、方法论层面的能力。其六，从实施平台的基础来看，职业培训机构一般采取项目管理的方式，职业教育院校则更多的采取基于项目管理的教学管理方式。校企合作、工学结合的开放式办学，使得职业院校的教学管理不再实行刚性的教学管理，而是柔性的教学管理方式。例如，传统的学校学期制及寒暑假时间，已根据职业领域特点而有所改变和创新。农业类高职院校，很可能以农时作为确定寒暑假的依据。又如，采用项目教学的课时，不再以传统 45 分钟、90 分钟为单位，很可能要持续一天、两天，甚至一周。考试考核制度也有创新，例如，考试不只是在学校进行，在企业也可进行；教学也不再是一个教师教一个班，而是一个教师团队教一个班。

职业培训与职业教育于不同中有同，体现了两者相辅相成的辩证关系。黄炎培先生说，“要使无业者有业，有业者乐业”。现在可以进一步说，不仅要使有业者乐业，而且还要使乐业者创业。通过创业，使学生有能力承担起社会责任，为国家、为地区提供新的就业位置。因此，使无业者有业，是职业培训与职业教育共同的任务；而使有业者乐业并创业，则是职业教育义不容辞的任务。这意味着，职业教育不仅首先要使学生“有饭碗”，而且还要使学生有能力获得一个“好饭碗”；并且一旦在这个饭碗丢掉的时候，还要使学生具有获得一个“新饭碗”的能力。

由此，职业培训是一种使受培训者按照不同职业岗位的要求接受职业知识与实际技能培养和训练的社会活动，对解决就业问题、适应职业需求变化，是非常必要的。而职业教育是一种使受教育者获得某种职业或生产劳动所需要的职业知识、职业技能和职业道德的社会活动，对培养学生综合职业能力，确保个体一生的职业发展，是非常必要的。

① 姜太源.职业教育：培训与教育辨[J]. 中国职业技术教育，2008（7）.

当然，现代世界对通过非正式（informal）或非正规（nonformal）的教育所获得的知识，也给予其与正规教育（formal）同等的地位，已成为世界教育发展的趋势[①]。所以，不能只用传统的教育的规范、标准来判定和确认非传统学校形式教育的学历、学位层次及其价值。也就是说，教育的形式在现代社会，呈现出多样性的特点。不仅要发展既规范过程又规范结果的教育，而且要发展只规范结果而不规范过程的教育，这在很多情况下是以培训的形式出现的。因此，如果通过培训——不规范过程，而参加国家的考试或测评并认定——只规范结果，而由此所获得的学位证书也应该予以认可。

第三节　对职业教育教学规律的再认识

任何一种教育，其人才培养方案的核心是教学，而教学的核心则是课程。职业教育要以就业为导向，不仅应使学生有能力满足职业工作岗位的要求，而且也应使学生获得可持续发展的基础。但是，由于职业发展的动态性，人们无法准确地预测现实的职业资格与未来的职业资格之间的变化。这意味着，职业教育不可能通过有限的时间、有限的技能、有限的知识的习得，去获取本职业现在和未来所需要的全部职业技能和职业知识，因此，一次性学习的思维定式是过时的。同时，由于竞争机制的加剧，人的一生也不可能终身只从事一种职业或服务于一种岗位，可能要多次更换工作岗位或职业，因此，一次性工作的思维定式也是过时的。为此，需要对职业教育的教育和教学进行重新审视。无论是复制知识或者复制技能，都无法使学生从容面对未来，只有能力的培养，才能实现这一目标。

为使学生获得全面的职业能力，必须对专业、课程、教学的本质，有新的理解和把握，可以归纳出三个基本原则（见图 4-4）。

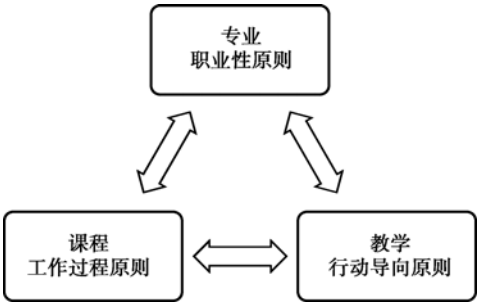


图 4-4　职业教育教学规律的三个原则

一、关于专业

职业教育的专业，其本质是职业，是基于职业分析的归纳，也就是对学生未来所从事的职业及其岗位（群）所需要的技能、知识和态度整合后形成的教学门类。它来自社会职业而高于社会职业，是一种用于教育的“职业”。所以，职业教育的专业，不是普通教育意义上的专业；高等职业教育的专业，也不是普通高等学校专业目录中的那些专业。换句话说，不是学科体系演绎的结果，而是工作体系归纳的结果。所以，职业教育的“专业”，更多地具有职业的属性，而不是传统专业的学术属性，这是一个很大的区别[②]。这就是所谓“职业性原则”。

二、关于课程

专业的这一职业性本源，决定了职业教育课程开发的起点和本质。世界各国职业教育的课程改革

① 吴遵民.关于完善现代国民教育体系和构建终身教育体系的研究[J]. 中国教育学刊，2004（4）.

② 姜大源. 职业教育学研究新论[M]. 北京. 教育科学出版社，2007.

与发展，例如，国际劳工组织的技能模块 MES 课程，北美加拿大、美国的能力本位 CBE 课程，澳大利亚的培训包，英国商业与技术教育委员会的 BTEC 课程，德国的学习领域课程，都对中国的职业教育产生了很大的影响。这些课程模式给予我们最大的启示在于：其一，职业教育课程开发的起点是工作岗位及其工作任务；其二，职业教育课程开发的目标是职业能力培养；其三，职业教育课程开发的主体是企业与学校；其四，职业教育课程开发的结构很可能是工作过程；其五，职业教育课程开发的形式是多元开放的。

改革开放 30 多年以来，中国职业教育的课程开发，就是一个在不断学习国外先进经验的基础上，不断探究、不断创新的过程。例如，模块课程的改革，强调实践的重要性，特别是“宽基础、活模块”的改革，突破了学科型分科课程的局限。而项目课程的出现，又解决了模块课程中理论和实践分家的弊病，通过来自实践的项目，将两者有机地整合在一起。而近年来我们提出的工作过程系统化的课程，则是在博采世界各国之众长并充分吸收了我国改革成果的大平台上的一个相当成功的探索与创新[①]。这就是所谓“工作过程原则”。

三、关于教学[②]

课程的实施，就是教学过程，或者说学习过程。教学或学习，是行动导向的。它集中体现为教学必须遵循三个原则，即：为了行动而学习，这是学习的目标；通过行动来学习，这是学习的过程；行动就是学习，就是做中学、学中做，这是学习的本质。所以，为了行动而学习、通过行动来学习、行动就是学习，是将学习的目标、过程和本质视为一个整体来考虑的学习策略。这就体现了职业教育的根本目的：面对未来，要使职业院校培养的学生，当劳动组织发生变化、职业发生变更的时候，具备能够重新获得新的知识和新的技能的能力，也就是可持续发展的能力。为此，要从单纯地知识储备或者技能储备转向能力储备，必须对“基础”的理解有一个新的视野。传统的基础观，建立在静态的“多深的地基多高的墙”的建筑模型的基础之上，企图用知识的存储来面对未来。而职业教育应该树立动态的“大树是小树长成的”生物模型的基础之上，应该强调“根深叶茂”的动态性，要使学生具备一种能在一生中不断扩大自己成长基础的能力。这就意味着，第一，基础不完全是事先打好的，基础的形成是一个生成的过程；第二，基础不是终身一成不变的，基础的形成是一个发展的过程。因此，课程及其教学的改革，都必须有利于这一行动能力的培养。这就是所谓“行动导向原则”。

第三章　中国职业教育改革与发展建言——措施与创新

第一节　体制机制层面[③]

相对于普通教育，职业教育对促进经济发展的贡献更大，对建设和谐社会的作用更强，对个体生涯成长的规划更实，因此，在宏观的体制机制层面，必须在经济发展、社会发展的大视野中，必须在制度建设、经费投入和科学研究三个方面，赋予职业教育比以往更为重要的位置（见图 4-5）。

一、必须确立职业教育制度建设的长期战略，以确保职业教育的外部环境等同于普通教育甚至优于普通教育。这看来也是一个“常讲常新”却未能全面系统考虑的问题。职业教育的发展环境应优于普通教育，是一个仍需假以时日的共识，而职业教育的外部条件劣于普通教育，又确实是一个普遍的情况。因此，为强化职业教育的制度建设，必须制定“长短结合”战略。

① 姜大源. 世界职业教育课程改革的基本走势及其启示——职业教育课程开发漫谈[J]. 中国职业技术教育，2008（27）.

② 姜大源. 职业教育学研究新论[M]. 北京：教育科学出版社，2007.

③ 姜大源. 职业教育投入要建立“刚柔并举”机制. 中国青年报，2009 年 2 月 9 日.

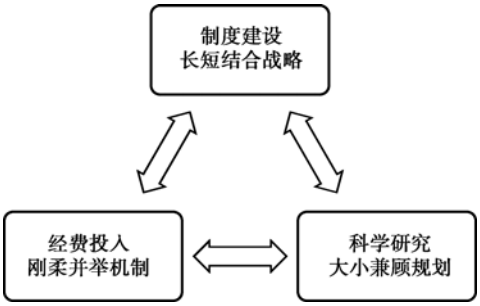


图 4-5　职业教育体制机制建设的三大领域

所谓“长”，指的是普适性的法律法规，例如，修订《职业教育法》，将条款的表述由“应该”改为“必须”；制定相关的配套法及其实施细则；建设现代职业教育体系，包括高等职业教育与中等职业教育的衔接、沟通及其与普通教育的等值性认定；建立与国家学位制度平行而有利于高技能人才培养的国家资格制度与之配套的国家职业资格制度；建立国家职业性学位与职业性学位制度；建立独立的职业教育学位或职称评审制度；在重点理工科大学、综合大学和师范大学建立与占据中国教育半壁江山的职业院校教师培养培训体系；制定不同于普通教育院校的职业院校的教师职称评定标准；制定企业兼职教师在职业院校任教资格与促进措施，等等。

所谓“短”，指的是中短期的政策方针，例如，建立行业或地区的“职业预警系统”，根据社会、经济、科技发展引起的职业或职业资格变化，对劳动市场的变化进行预测、预报，以引导职业院校的专业建设，指导青少年求学择学或求职择业；建立由教育部门、经济部门、劳动部门等各方权威机构发布的独立的职业教育年统计制度，等等。

二、必须建立职业教育经费投入的长效机制，以确保职业教育的经费投入等同于普通教育甚至超过普通教育。这似乎也是一个“老生常谈”却一直没有很好解决的问题。职业教育的财政投入要超过普通教育，已经是一个不争的事实，而职业教育的财政投入少于普通教育，似乎也是一个不争的现象。因此，为保障职业教育的经费投入，必须建立“刚柔并举”的机制。

所谓“刚”，指的是必保的经常性经费投入，即“长项”的经费保障，为此必须设定一些刚性的指标。例如，职业教育经费占整个教育经费的比例、职业院校生均经费数额（应高于普通院校生均经费）、教育附加费中必须用于职业教育的比例、企业职业教育投入的减免税制度，等等。

所谓“柔”，指的是应对的项目性经费投入，即“专项”的经费资助，为此必须根据经济发展的需要，对阶段性目标给予重点、及时（just in time）的投入。例如，跨区域性、跨行业性的实训基地建设的资助；有利于促进就业和创业的院校或专业建设的资助；有利于增强国家高新技术发展所需高技能人才培养的专项补助，以及灵活应对突发事件，例如在经济危机中，以资金扶持有利于拉动需求、增加就业、确保增长的技能人才培养专业的资助，等等。

三、必须编制职业教育科学研究的长远规划，以确保职业教育的整体地位等同于普通教育甚至高于普通教育。这也许是一个“有所感悟”却始终未被重视的问题。职业教育的科学研究应比普通教育的科学研究更为重要，虽是一个逐渐被社会接受的观点，但职业教育的科学研究又落后于普通教育，则完全是一个真实的写照。因此，为提升职业教育的科研作用，必须编制“大小兼顾”规划。

所谓“大”，指的是加强宏观层面的体制、体系、机制等研究，但要以应用性的实证研究为主。例如，区域经济发展与职业教育关系研究；校企合作、工学结合办学模式的开放性、多元性研究；企业的职业教育投入与效益研究；职业教育的层次与技能型人才系列的研究；职业教育年度报告的作用研究；职业教育决策咨询专家系统的构建与运行机制研究；职业院校教师的任职资格研究；等等。

所谓“小”，指的是中、微观的办学、教学、评价等研究，但也必须将可操作的应用研究与可持续

发展的理论研究相结合，要改变占据高中阶段和高等教育半壁江山的职业教育，却没有强大的职业教育学学科建设的现象。例如，办学的职业性与教育性整合的方式与手段的研究；基于校企合作、工学结合办学的教学管理系统的研究；职业院校学生的智力类型与教学策略的研究；职业院校教师基于工作过程的教学过程的设计能力与实施能力的培养与提高的研究；职业教育的课程理论及其开发方法的研究；职业教育的专业教学论研究；职业教育硬件建设与课程教学的关系研究；企业作为一种延伸和扩展的教育机构的作用及相应的企业教育学的研究；等等。由此，需要建立一个功能更全，有教育机构、行业企业、劳动部门、高等院校等各方面专家组成的职业教育研究网络。

第二节　课程教学层面

温总理说："国际比较表明，我国学生往往书本知识掌握得很好，但实践能力、创新能力缺乏。"[①] 显然，不会应用知识，就不会创新知识。我国学生理论知识、书本知识并不缺乏，问题在于让学生记住的更多的只是存储知识的"仓库"，却忽略了教会学生如何应用"仓库"里的知识，更忽视了在应用知识基础上的创新意识和创新能力的培养。甚至可以说，学生记住的只是一些"信息"却不能"知而识之"。对此，陶行知先生针对我国教育国情早就睿智地指出："行动是老子，知识是儿子，创造是孙子。"温总理更是一针见血地指出，"我们的教育在过去一段时间比较重视认知教育和应试的教学方法，而相对忽视对学生的独立思考和创造能力的培养"，"必须树立先进的教育理念，敢于冲破传统的观念的束缚"。

职业教育要提高质量，必须重点关注课程改革。因为对各类教育来讲，课程始终是人才培养的核心。最近几年，我们在职业教育课程改革的进程中，特别是在高职的课程改革中，一直强调对学生专业能力、方法能力和社会能力的培养，我们把它归纳为"掌握技能、掌握知识；学会工作、学会学习；学会共处、学会做人"。这与温总理强调的关于教育一定要"学会学习、学会动手、学会动脑、学会做事、学会生存、学会与别人共同生活"的指示一致。在课程教学改革的具体做法上，应该实现从基于知识存储的学科体系走向基于知识应用的行动体系，从基于做加法的局部求得整体走向作积分的整体把握局部，从基于显性的技能和知识的习得走向隐性的能力内化与升华，这都需要我们更多的理性思考。

百所示范性高等职业院校的建设过程，为课程与教学改革提供了广泛的探索平台。一年半的实践使我们获得了一个重大的成果，这就是建立并完善了突显职业教育特点和规律的课程开发范式——工作过程系统化课程[②]。经过上百所高职院校核部分中职学校的积极参加，工作过程系统化课程开发的途径、方法、理论已逐渐清晰，并形成了比较完整的开发框架，涌现了大批成功的案例。

一、关于工作过程

一个能覆盖职业资格、工作任务和职业活动的系统，很可能是工作过程。这是因为，其一，工作过程是一个清晰的结构，任何一个具体的工作过程，都有着明晰的步骤、环节、程序，具有可操作的"抓手"；其二，工作过程是一个动态的结构，同一个职业的不同时段或同一个时段的不同职业，其工作过程是不同的。特别是，工作过程不仅是具体的，形而下的；而且又是抽象的，形而上的。具体的工作任务可以千变万化，，而人的思维过程的完整性却是一致的。从现实的具体的工作过程之中，寻求相对不变的"思维的工作过程"，进而从容应对未来的具体的工作过程，实现能力的迁移。这就从逻辑的、方法的角度，解决了一个关于职业教育课程结构相对的"静"与职业发展绝对的"动"之间的矛

① 温家宝.教育大计 教师为本（2009 年 9 月 4 日）. 2009 年 10 月 11 日.

② 姜大源.论高等职业教育课程的系统化设计——关于工作过程系统化课程开发解读〔J〕. 中国高教研究，2009（4）.

盾。由此，我们可以推论：一个职业之所以成为一个职业，是因为其具有特殊的工作过程[①]。这一逻辑推论的结果突破了职业教育课程开发的瓶颈。

二、关于开发途径

职业教育课程开发的起点不是知识，而是职业。其开发步骤包括四个阶段：第一步，工作任务分析，即根据专业对应工作岗位及岗位群实施典型工作任务分析，要对工作岗位和岗位群的工作任务加以分析和归纳，其结果表现为典型工作任务；第二步，行动领域归纳，即根据能力复杂程度对典型工作任务进行整合，以形成综合能力领域，也就是行动领域。这里的第一步和第二步，必须在企业里完成，更多地考虑的是企业的需求，是职业性的需求。从某种意义上讲，体现了功利性的目标。但是，职业教育作为一种教育，还必须考虑学生的可持续发展的需求，必须考虑人本性的目标，亦即教育性的需求。因此，第三步，学习领域转换，即根据职业成长规律和认知学习规律，递进重构行动领域并将其转换为课程。需要强调的是，在转换过程中不仅必须遵循职业成长规律，即从入门到熟练、从单一到综合、从新手到专家的规律；而且还必须遵循认知学习规律，即从简单到复杂、从外围到核心、从形象到抽象的规律。一般来说，普通教育只讲认知学习规律，不讲职业成长规律。第四步，学习情境设计，即根据职业特征和完整思维分解学习领域为学习情境，也就是主题学习单元。学习情境的设计也必须遵循两个原则，一个是职业工作过程特征的彰显，涉及工作的“对象、内容、手段、组织、产品、环境”六个要素；另一个是学生思维过程完整性的训练，涉及“资讯、决策、计划、实施、检查、评价”六个步骤[②]。

三、关于课程结构

工作过程系统化课程的开发可以用一个两维的“矩阵”予以阐述（见图 4-6）。

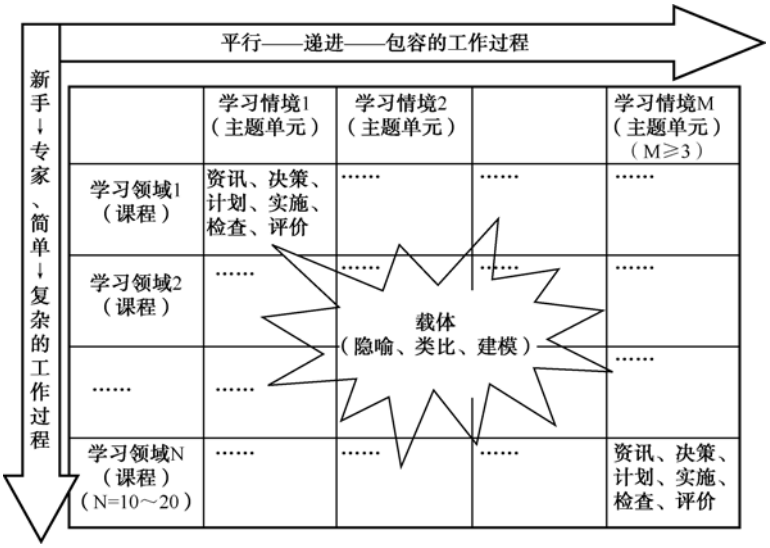


图 4-6　工作过程系统化课程开发的矩阵图

纵向表示的是学习领域，即课程。也就是说，纵向结构为课程体系。这里需要解决的问题是：其一，课程的数量。专业课程的数量大约在 10～20 个之间。这是一个经验数据，是对加拿大的能力本位

① 赵志群.职业教育与培训学习新概念〔M〕.北京：科学出版社，2003.

② 姜大源.当代德国职业教育主流教学思想研究：理论、实践与创新〔M〕.北京：清华大学出版社，2007.

课程、德国的学习领域课程以及我们的工作过程系统化课程在各自开发过程中所获经验之共性的概括，体现了某种规律性：数量超过 20 会跨越这个专业所对应的职业领域的范围，而小于 10 很可能覆盖不了职业岗位的工作任务；其二，课程的排序。专业课程的纵向排列遵循着职业成长的规律和认知学习的规律，这就把功利性的需求与人本性的发展结合起来了；其三，课程的表述。纵向排列的每一门课程都是一个完整的工作过程，形式上是一个动宾结构的词组，而非纯名词的词组。

横向表示的是学习情境，即单元。也就是说，每一学习领域，即课程，都由横向的多个学习情境，即学习单元构成。这里需要解决的问题是：其一，单元的数量。学习情境的数量大于或等于 3。从中国传统的道教哲学考虑，有“三生万物”之理，而从数学、物理角度考虑，“三”是一个稳定结构的基础。只有通过三个以上事物的比较，才能形成“多数”的概念。其二，单元的功能。每一单元都是独立的，并且也是一个完整的工作过程。完成任一单元就完成了这门课。这就吸收了模块课程独立性、灵活性的特点，便于实现学分制、工学交替。其三，单元的属性。同一课程的所有单元都应为同一个范畴的事物，只有这样，所进行的比较才有意义。在一般情况下，不要把工作过程的步骤作为学习情境或单元来设计。其四，单元的关联。各个单元之间具有平行、递进、包容的逻辑关系，或者是这三者排列组合的结果。

除在逻辑结构上存在这三种关系以外，学习情境的设计还必须遵循两个原则，一是应具有典型的工作过程特征，即要突显不同职业在工作的对象、内容、手段、组织、产品和环境等要素特征，这是个性的工作过程；二是应实现完整的思维过程训练，即要完成逐步增强的资讯、决策、计划、实施、检查、评价的“六步”训练，这是共性的“工作过程”。

总之，整个课程的设计遵循纵向的两个规律与横向的两个原则及其三个关系，这就使得课程不是复制一个单一的工作过程，也不是多个无逻辑关系的工作过程的“堆砌”，而是多个系统化设计的工作过程“集合”。因此，工作过程系统化课程，不是给学生“一船鱼”，而是一张纵横交织成的“渔网”，其目的在于通过系统化的逻辑设计，不仅使学生能自如应对这一“矩阵”所界定的广谱的工作过程，而且还能使学生在此基础上掌握普适的思维过程，从而能获得一种迁移能力，以从容应对超出这一“矩阵”之外的全新的工作过程，实现自身未来的可持续性发展。

四、关于载体设计

工作过程系统化课程的一个非常重要的贡献，在于提出了一个关于课程载体的概念。所谓课程载体，指的是源于职业工作任务且具有典型的职业工作过程特征，并经过高于职业工作过程的转换所构建的符合教育教学原理，能传递、输送或承载有效信息的物质或非物质的形体。

职业教育不是不要知识，关键在于如何传授知识。传统的知识教育，都是先讲无形的符号（概念、原理、公式等），然后用有形的实验去验证这些符号的东西。对一些逻辑思维很强、善于接受符号系统的人，能够用符号去推理。但是，职业教育是面向大众的教育。在职业教育面向人人的时代，在高等教育大众化的时代，职业教育的受众，很可能更多的是以形象思维为主的青少年。以形象思维为主的人，不善于用符号去思考，或者说，对符号是排斥的。他们乐于在具象情境或氛围中，通过“行动”来学习。但是，职业教育的行动学习，不能脱离工作任务的“过程性”而只掌握孤立的“点”的技能。因此，课程改革的关键在于，应该把“空对空”的拷贝知识符号的传递，以及“空对空”的拷贝职业技能的传授，通过“看得见、摸得着”的载体设计以实现“空对地”的转换，也就是说，要把无形的符号学习或“看似有形实则无形”的实训，通过有形的“做”，去获得有意义的知识、去掌握有意义的技能。但这里必须指出的是，逻辑思维和形象思维绝非智力水平的高低，只是智力类型的不同。

设计这些“看得见、摸得着”的课程载体，不仅有利于以形象思维为主的青少年掌握技能、掌握知识，而且符合以就业为导向的高技能人才的培养。因此，载体的设计在内涵中必须蕴涵原来所要传

递的知识信息，而在形式上则可以通过诸如完成项目、案例、任务、模块的“做”去实现，以实现在技能训练的同时掌握相应的知识。由此，就要求载体的设计必须是逻辑化、结构化的。也就是说，强调学中做、做中学，只做一个单一的项目是不行的。一个项目的完成，最多只能解决经验层面的问题。只有进行系统化的项目设计，才能实现策略层面的突破。所以，系统化的项目设计要求：第一，项目应蕴涵所要传递的信息，以实现技能与知识的整合；其二，项目应保证 3 个以上，以构成有利于获得定势的比较；第三，项目应界定为同一个范畴，以形成触类旁通的意义建构。所以，载体设计及其实施，必须满足教育学原理的三要素：一个是隐喻，一个是类比，一个是建模。如前所述，这就使学生能通过结构化、系统化的工作过程的学习，有能力从“有饭碗”到“好饭碗”，并在此基础上，有能力在职业发生变动之时，获得一个“新饭碗”。教育的本质就应该使学生通过已知情境的学习，实现在陌生情境下的迁移。这意味着，工作过程系统化课程的目标是指向人在自身职业生涯中的可持续性发展。

自 2007 年以来课程改革的实践表明，不仅在制造业、农业、服务业等职业领域里的专业课程和专业基础课程的开发领域，而且在传统的公共文化课程，例如体育、语文、英文，甚至“说教”的职业道德课程的改革方面，已经积累了上百门、上千门的成功的案例。这是我们中国职业教育改革开放、博采众长的结果，也是我们对职业教育课程开发所作的创新的贡献。

第三节　理论创新层面

大凡一个事物的成功与否，必须经过两个检验，一个是历史的检验或者叫实践的检验；一个是理性的考量或者叫哲学的考量。

作为一种开放系统，职业教育的改革与发展，要学会用他人需求的视角调整自己的视野，要学会用哲人的思想梳理自己的思路，要学会用常人易懂的方式阐述自己的方案，为此只有跳出教育看教育，跳出学校看学校，跳出自己看自己，才能满足需求，寻求规律，获得共识，才能使得我们的改革能被企业认可，被专家认可，被社会认可。无疑，企业认可是核心，专家认可是支撑，社会认可是基础，这样，职业教育就能既从社会需求角度关注了社会发展，又从个性需求角度关注了个性发展。我们近年来在职业教育的理论也取得了长足的进步。

一、在教育原理层面对职业教育的解读，体现在对三个关键词的深刻把握。“高等（或中等）职业教育”这六个字涵盖了三个关键词，即“教育”、“职业（教育）”和“高等（或中等职业教育）”（见图 4-7）。

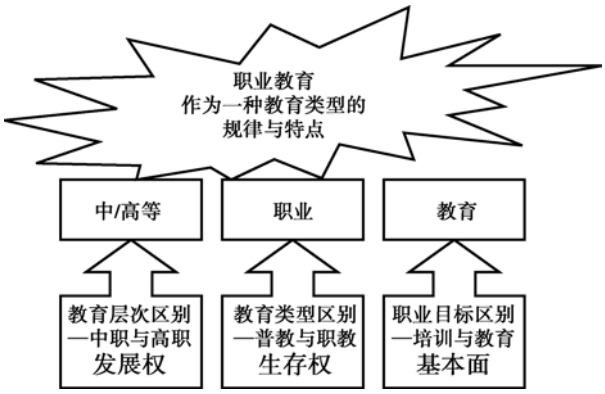


图 4-7　职业教育教育原理的解读

第一个词是“教育”。教育是十年树木，百年树人，与培训有着本质的区别。培训是功利的、短期的，针对性很强的；而教育是人本的、长期的，要关注人一生的发展。所以，教育是我们的基点。关

注人的可持续发展，而不是把人训练成工具。如何在就业导向的目标下，融入教育的因素，融入人文的思想，是高职教育的一个大课题。所以，职业教育强调教育，强调教育的本质。这是基本面。

第二个词是“职业”。也就是说，这里讲的教育是职业教育，不是普通教育，这两者之间也有很大的区别。普通教育没有明确提出“以就业为导向，以服务为宗旨”，而“校企合作、工学结合”，这八个字鲜明地写在职业教育高高飘扬的旗帜上。这意味着，职业教育有着自己独特的规律和特点，它主要体现为跨界性：高职教育有着跨界的培养目标、课程体系和评价标准，这意味着它的不可或缺。如果高职教育的培养目标、课程体系和评价标准，都等同于普通本科教育，那就意味着，高职教育可以被取代。所以，强调职业，是高职教育赖以生存的基础。这是生存权。

第三个词是“高等”（或中等）。中国职业教育有层次的区别。在中国，还有少量的初等职业教育学校，主要在“老、少、边、穷”地区。伴随经济的发展，初等职业教育会逐渐消失。中等职业教育和高等职业教育的区别，前者主要“培养生产、管理和服务第一线的技能性人才”；而后者的人才培养，则定位于培养面向生产、建设、服务和管理第一线所需要的高素质技能性专门人才[①]，也称为高技能人才。虽然都是培养技能型人才，但中职教育培养的是经验层面的技能型人才，高职教育则要培养策略层面的技能型人才。从经验走向策略，这是个体可持续发展的指向。正是社会对不同的技能型人才有着不同的人才规格需求，由此，需要不同层次的教育来满足这一需求。所以，强调高等，是高职适应社会发展需求的结果。这是发展权。

所以，对“高等（或中等）职业教育”的解读，“教育”是本质定位，“职业”是特征定位，“高等（或中等）”是层次定位。

二、在教学规律层面对职业教育的解读，体现在四个方面的哲学思辨（见图 4-8）。

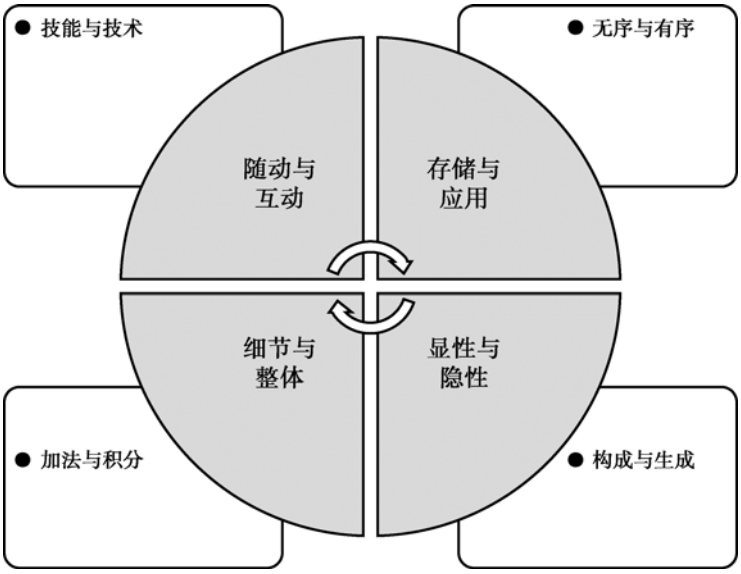


图 4-8　职业教育教学规律的解读

一是技能与技术。技术从形态上来看，可以划分为实体性技术、规范性技术与过程性技术。实体性技术是一种空间形态的技术，如物化的设备、工具；规范性技术是一种时间形态的技术，如文本的工艺、规则等；过程性技术是一种时空形态的技术，是人类目的性活动的序列或方式的技术，如个体

① 中华人民共和国教育部. 关于全面提高高等职业教育教学质量的若干意见（教高[2006]16 号文）.2006 年 11 月 16 日.

的经验、策略。实体性技术和规范性技术是可以脱离个体而存在的技术，而过程性技术是不能脱离个体而存在的技术，因此也被称为“技能”。技能是对技术的实现，是对技术的“开显”。或者，从技术哲学角度看，技能是对技术的“去蔽”。所以，技能与技术不是层次的关系，二者之间是随动、伴生直至互动的关系。有多高的技术必定有多高的技能。技能不会终结在某一个层次。在职业教育中，技术与技能是不可绝然分离的，技术教育与技能教育具有非叠加性，二者是集成整合的，所培养的技术型人才或技能型人才具有泛层次性。这两者之间的关系是在随动与互动过程中的递进。

二是无序与有序。职业教育在内容上对知识的选择不再按照知识的内在逻辑进行组织，但这并不意味着学生所学习的知识是各种零散知识的随意组合。对无序和有序理解的差异，是因为参照系的不同所致。知识在学科体系下是有序的，在行动体系下依然是有序的。知识在学科体系下的排序是知识在内容上由简单到复杂的排序，是一种基于知识存储的情境内排序，它注重系统间的内在逻辑性；知识在行动体系下的排序是基于工作过程的有序排列，是一种基于知识应用的情境内排序，它强调工作过程各要素的有机组合。职业教育基于工作过程而选择的知识，是在行动体系下的知识，是基于工作过程的有序知识排列。在行动体系中，适度够用的理论知识即使在数量上没有发生变化，但由于其排序的方式发生了变化，从而导致适度够用的理论知识的质量会发生变化。这种变化不是知识的空间的物理位移而是一种整体的融合。这两者之间的关系是存储与应用的区别。

三是加法与积分。长期以来，我们的学习过程总是采取由部分求整体，先分解后做加法的路径。反思一下，如果学习的过程由整体来把握局部，由此形成各部分的积分或集成是否更有效呢？根据系统论的观点，系统的整体功能大于组成系统的各部分之和，职业教育应从整体把握局部，而不是由局部做加法来求整体。基于此，从教育效果的形成上来看，实现了积分运算而不是加法运算。基于积分的职业教育教学过程的路径，就是进行基于工作过程的系统化课程设计与实施，以便从整体上把握技能、理论、价值观三个因素，从而达到更好的教育效果。这两者之间的关系是细节与整体的区别。

四是构成与生成。能力从构成到生成，是从显性到隐性，从共性到个性的过程。具体的能力是客观共性的，其因构成而呈现有形的显性状态；特定的能力是人本个性的，其因生成而呈现无形的隐性状态。两种能力对应于不同的工作过程：形式上的工作过程和实质上的工作过程。形式上的工作过程是共性的，它包括程序、流程、步骤、环节等；实质上的工作过程是个性的，它包括直觉、感知、灵感、顿悟等。职业教育中的能力培养是实现能力的生存，其过程就是通过对技能和知识的习得和掌握，熟能生巧后形成个性的经验与策略。从中国传统哲学思想来看，形式上的工作过程是构成的，属于“小道”的范畴；而实质上的工作过程是生成的，属于“大道”的范畴。这两者之间的关系是隐性与显性的区别。

综上所述，职业教育是经济发展的需要，也是教育发展的需要；是保证教育公平的需要，也是教育协调发展的需要。既要关注职业影响下的教育，又要关注教育影响下的职业。因此，职业教育作为提高国家核心竞争力的要素，既承载着满足社会需求的重任，是培养为社会直接创造价值的高素质劳动者和专门人才的教育；还承载着满足个性需求的重任，是培养以形象思维为主具有另类智力特点的青少年成才的教育。职业教育也是一个成才的教育，高技能同样是才，这一点常常被忽略。

中国在世界性经济危机中的杰出表现，充分彰显了“沧海横流方显英雄本色”的真谛。美国曾是驱动世界经济的发动机，而眼下却成为全球经济危机的始作俑者，可谓“成也华尔街，败也华尔街”。如今，当美国从国库拿出上万亿美元纳税人的钱去拯救美国经济的时候，意味着社会主义的手段依然适用；当英国人、德国人重读马克思的《资本论》的时候，意味着关于资本主义的论断依然适用。美国卡特基金会北京中心的负责人不久前写过一篇文章，题目叫做“在历史的尽头还有‘社会主义’”[①]。

① 刘亚伟. 在历史的尽头还有“社会主义”.环球时报，2008-11-12

我们有理由相信，在历史的尽头，还有中国！而在这一历史进程中，如果中国的职业教育能为此做出自己的贡献，那么，我们也可以自豪地说，在历史的尽头，还有中国的职业教育！中国的职业教育一定会为中国做出贡献，也必然会为世界做出自己的贡献。这应该是我们坚定的信念。

历史发展的趋势不可阻挡。面对趋势的潮起潮落，敢于弄潮，善于弄潮，认识趋势，顺应趋势，进而把握趋势，从而助推趋势，实现引领趋势，相信中国职业教育在未来世界职业教育改革与发展的进程中，会书写出绚丽华章。

参 考 文 献

1．Fuller，A.and Unwin，L.: *Creating a "modern apprenticeship": a critique of the UK's multi-sector，social inclusion approach.* Journal of Education and Work，2003:16（4）.

2．Nijhof，W-.J./Heikkinen，A./Nieuwenhuis，L.-F.M: *Shaping Flexibility in Vocational Education and Training Institutional，curricular and professional conditions.* Kluwer Academic Publishers，Dordrecht/Boston/London.

3．Hoepfner，H.-D.: *Self-reliant Learning inTechnical Education and Vocational Training.* BoBB Berlin，Germany，2003.

4．The Bonn Declaration. *Learning for Work，Citizenship and Sustainability*——A UNESCO meeting of international experts on technical and vocational education and training，28 October，2004.

5．UNESCO International Experts Meeting: *Learning for Work，Citizenship and Sustainability Final Report*[R]. Bonn，Germany，25-28 October，2004.

6．Clarke，L.and Herrmann，G. *The institutionalization of skill in Britain and Germay: examples from the construction sector*，//in C.Warhust el.（eds）. *The skills that Mattter*. London:Palgrave，2004.

7．Construction Industry Training（CITB）.*Skills Foresight Report 2004*，Bircham Newton，2004.

8．Addis Dilnessa "Relations between Ethiopia and China： An Ethiopian Perspective" in China Comes to Africa： the Political Economy and Diplomatic History of China's Relation with Africa. Addis Ababa：EIIPD Publisher. 2005.

9．Yates，J.A.. The Transition from School to Work. Monthly Labor Review，2005.

10．Hager，P. Front-loding，Workplace Learning and Skill Development. Education Philosophy and Theory，2004.

11．Margarita Pavlova for UNESCO-UNEVOC. *Final report of Two pathways，one destination - TVET for a sustainable future Virtual conference*[R]. October 22 - November 10，2007.

12．Bonn Declaration. *UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development.* 31 March – 2 April 2009，Bonn Germany.

13．UNESCO-UNEVOC. *Orienting Technical and Vocational Education and Training for Sustainable Development* [R]. UNESCO，2006.

14．Department of Education and Training. *Skills Statement Initiatives*. Viktoria. Australien，2006.

15．Tom Karmel and Rupert Maclean. *Technical and Vocational Education and Training in An Aging Society: Experts Meeting Proceedings*[R]. National Center for Vocational Education Research，2007.

16．National Institute for Educational Policy Research（NIER）. *From School to Work: Contemporary TVET Regional Experiences. Final Report of the Seminar*[R]. Tokyo，Japan，23 - 30 January，2007.

17．Programme Booklet. International Round Table on The Changing World of Work: "*The Return of TVET to the International Development Agenda*?". Bonn，Germany，27 - 28 August，2008.

18．Ruth Hagengruber. *Education and Philosophy*[J]. Supplement to UNESCO-UNEVOC Bulletin，April 2008/No. 14.

19．Karina Veal. *Once were warriors: Reintegrating ex-combatants*[R]. Supplement to UNESCO-UNEVOC Bulletin No. 14，April 2008.

20．Howard R.D.Gordon.*The History and Growth of Career and Technical Education in America*[M].USA：Waveland Press，Inc，2008.

21．John L. Scott，Michelle Sarkees-Wircenski. *Overview of Career and Technical Education* [M].USA：American Technical Pubilishers，Inc，2008.

22．InWent（Magdeburg，Mannheim）in partnership with UNESCO-UNEVOC International Centre（Bonn）and The Southeast Asian Ministers of Education Organization Regional Centre for Vocational and Technical Education and Training（SEAMEO VOCTECH）. FINAL REPORT.

23．*Of International Conference Corporate HRD and Skills Development for Employment: Scope and Strategies*[R]. 24-26 November 2008，Bali，Indonesia.

24．Johanna Lasonen，Jean Gordon. *Improving the Attractiveness and Image of VET*[EB/OL]. Luxembourg: Office for Official Publicationas of the European Communities，2008.

25．Johanna Lasonen，Jean Gorden. *Improving the attractiveness and image of VET*[EB/OL]. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities，2008.

26．Halfdan Farstad. *UNESCO strategy on Technical and Vocational Education and Training*（TVET）[R]. International Consultation Meeting on TVET Bonn，Germany，12th – 13th January，2009.

27．Ricardo B. Abalena. *FinAl Report of In-Country Seminar-Workshop on Public-Private Partnership in Technical Vocational Education And Training: An Emerging Need*[R]. A joint collaboration between the WVCST Graduate School，Colombo Plan Staff College and the UNESCO-UNEVOC Philippines，Visayas Center WVCST Ed Tech Center，Burgos Street，La Paz，Iloilo City，May 21-22，2009.

28．Department for Business，Enterprise and Regulatory Reform. New Industry，*New Jobs － Building Britain's Future，April*，2009// www.berr.gov.uk.

29．Roger Goodman，Sachi Hatakenaka and Terri Kim. *The Changing Status of Vocational Higher Education in Contemporary Japan and the Republic of Korea*[Z]. UNESCO-UNEVOC Discussion Paper Series 4，2009.

30．UNESCO's Regional Office for Education in Africa（BREDA）. *Regional Contribution to Statistical Information Systems Development for Technical and Vocational Education and Training*[R]. December 2009.

31．Leading Learning & Skills National Office. *The Benefit of Completing an Apprenticeship*. April，2009.

32．Dr. Guy Tchibozo. *Improving the attractiveness of initial vocational education and training: some observations on the EU experience，Centre for the Development of Vocational Training*（Cedefop—European Union）. Greece，2009.

33．King，Kenneth. *China's Cooperation with Ethiopia，A New，Human Resources-Focused Approach to Development*? OSSREA Bulletin，Vol.Ⅵ. No. 2，（June 2009）.

34．European Center for the Development of Vocational Training. *The Shift to Learning Outcomes—Policies and Practices in Europe*[R]. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities，2009.

35．UNESCO，the Stratreal Foundation. *Entrepreneurship Education in the Arab States: Case Studies on the Arab States（Jordan，Tunisia，Oman，and Egypt）And Regional Synthesis Report*[R]. April 2010.

36．Kenneth King and Robert Palmer. *Planning for Technical and Vocational Skills Development*[R]. UNESCO: International Institute for Educational Planning，Paris，2010.

37．Nehema K. Misola. *Improving the Participation of Female Students in TVET Programmes Formerly Dominated by Males: The Experience of Selected Colleges and Technical Schools in the Philippines*[R]. UNESCO，2010.

38．A guide for SSCs and awarding organisations on how to give approval of qualifications，2010.

39．A working relationships protocol for SSCs and awarding organizations，2010.

40．Geoff Carroll and Trevor Boutall，March 2010.

41．DfCSF，DWP & BIS. *Investing in Potential-Our Strategy to increase the proportion of 16–24 years old in education，employment or training*.

42．Armstrong，R. et al. *New and Emerging Issues in Vocational Education and Training Research beyond 2010*[A]. Cedefop；Descy，M.；Tessaring，M.（eds）.

43．United Nations Statistics Division（UNSD）. *Classifications Newsletter*[J]. Number 27，August 2011.

44．UNESCO-Institut for Statistics. *International Standard Classification of Education 2011*.

45．www.aoc.co.uk/en/utilities/search.cfm 20110201

46．www.cegnet.co.uk or www.education.gov.uk，It's Your Choice 2010-2011.

47．www.statistics.gov.uk/cci/nugget.asp?id=6

48．www.thedataservice.org.uk/statistics/statisticalfirstrelease/sfr_current

49．www.nso.gov.ph. the Philippine Technical Vocational Education and Training（TVET）System，2011-5-2.

50．Validation of Adult Educator's Competencies: Towards Total Quality. www.die-bonn.de/asem/asem0909.pdf.

51．www. engc.org.uk. Engineering Council（2006）. Royal Charter.

52. China-UK Vocational Education Policy Dialogue _ Turning Standards into Curricula: A UK Perspective，Mark Novels，2011.

53．Review of Vocational Education – The Wolf Report，Alison Wolf，March 2011.

54．Career and Technical Education（CET）Statistics – About CET Statistics，National Center for Education Statistics.

55．Anne Strauch，Miriam Radtke，Raluca Lupou.Flexible Pathways Towards Professionalisation.（2011）.

56．www.oecd.org/home/0，2987，en_2649_201185 . 2012.2.16.

57. Sekretariat der staendigen der Kultusminister der Laender in der Bundesrepublik Deutschland（Hrsg.）Handreichung fuer Erarbeitung von Rahmenlehrplaenen der Kultusministerkonferenz（KMK）fuer den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes fuer anerkannte Ausbildungsberufe vom 15.09.2000 . S14.

58．Berger，B./Diehl T.: Theoretische Grundlagen und Curriculare Weiterentwicklung des Lernfeldkonzepts— Darstellung der Ergebnisse eines Workshops der Modellversuchsverbuende NELE und SELUBA vom 25.-26.11.1999 in Magdeburg. In R. Bader/Sloane，P.F.E.（Hrsg）: Lernen in Lernfeld，Eusl-Verlag，Markt Schwaben 2000，S17.

59. Bader，R.: Konstruieren von Lernfeldern-Eine Handreichung fuer Rahmenlehrplanausschuesse und Bildungsgangskonferenzen in technischen Berufsfeldern，In: Bader，R./Sloane，P.F.E.: Lernen in Lernfeldern，Eusl-Verlag，Markt Schwaben 2000，S.45-48.

60．Hans Weissmann. Konzepte fuer eine Fortbildungsstruktur in den IT-Berufen—Die betriebliche IT Weiterbildung entsteht als System. In Klaus Jenewein/Bernd.

61．Luebben. Berufsbildung zwischen Wissen，Erfahrung und Innovatioan in den Elektro-，IT- und Medienberufen，W. Bertelsmann Verlag，2002，P.135.

62．Reinhold，M./Haasler，B./Howe，F./Kleiner，M./ Rauner，F.: Curriculum-Design Ⅱ-Entwickeln von Lernfeldern，von beruflichen Arbeitsaufgaben zum Berufsbildungsplan，Dr.-Ing. Paul Chtistiani，Konstanz 2003，S.42.

63. Sachsen-Anhalt Kultusministerium: Rahmenlehrplaene mit Lernfeldern: Richtlinien，Grundsaetze und Anregungen（RGA）fuer elektrotechnische Ausbildungsberufe，Magdeburg 2004.

64．Bundesgesetzblatt，Jahrgang 2005，Teil Ⅰ，Nr.20，S.963ff.

65．Bundesministerium fuer Bildung und Forschung（BMBF）.Duale Ausbildung in innovativen Technologiefeldern，2005

66．Verordnung des EVD über Mindestvorschriften für die Anerkennung von Bildungsgaengen und Nachdiplomstudien der hoeheren Fachschulen mit branchenspezifischen Anhaengen in Kraft. 1. April 2005.

67．Schweizerische Koordinationsstelle fuer Bildungsforschung. Bildungsbericht Schweiz 2006.
68．Die Reform der beruflichen Bildung. Auszugesweise Gegenueberstellung des Berufsbildungsgesetzes 2005 und der am 01.04.2007 in der Kraft getretenen Aenderungen im Zusammenhang mit der Weiterbildung der Berufsbildungsstatitik. Bundesministerium fuer Bildung und Forschung. Referat 315，2007.
69．Informatik Berufsbildung Schwei.Hoehere Berufsbildung Informatik. 12.05.2008.
70．BIBB-Praesident Kremer: Ziel von 100,000 zusaetzlichen Lehrstellen nur mit verstaerkten Anstrengungen erreichbar，BIBB-Befragung zum Ausbildungsbonus: Betriebe reagieren zurückhaltend，Pressemitteilung，08/ 2009，Bonn，26.02.2009.
71．Zusatzqualifikationen und duale Studieng?nge sind 'in' - Teilnehmerrekord bei 'AusbildungPlus'，Pressemitteilung，25/ 2009
72．Gerda Jasper，Judith Horn，Uwe Jürgenhake，Silke Bode，Sophie Schmidt（2009）. Untersuchung zum Rekrutierungsverhalten von Unternehmen mit wissensintensiven Dienstleistungen und Unternehmen mit wissensintensiven T?tigkeitsfeldern. Band 5 der Reihe Berufsbildungsforschung. Bundesministerium für Bildung und Forschung（BMBF）.
73．Das Eidgenoessische Volkswirtschaftsdepartement Verordnung des EVD über Mindestvorschriften für die Anerkennung von Bildungsgaengen und Nachdiplomstudien der hoeheren Fach-schulen. 10. Dezember 2009.
74．Die Berufsbildungsforschungsinitiative des BMBF .Auswirkungen von demographischen Entwicklungen auf die beruliche Ausbildung，2009.
75．Felix Rauner. Die duale Berufsausbildung – Motor für die Wettbewerbsfaehigkeit der deutschen Wirtschaft. 12.–14. Oktober 2010.Qingdao，China.
76．Kathrin Hoeckel，Simon Field und W. Norton Grubb.Learning for Jobs.OECD Studie zur Berufsbildung. Schweiz. April 2009.
77．H.P. Ruggli. Die Hoeheren Fachschulen und ihre internationale Positionierung. 4. Juni 2010.
78．Eidgenoessisches Volkswirtschaftsdepartement/Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT. Lehrstellenkonferenz 2010 Massnahmen zur besseren Positionierung der hoeheren Berufsbildung.2010.
79．Mit Weiterbildung gewinnen: Jetzt bewerben für den WIP 2010.
80．Robert Helmrich，Gerd Zika. Beruf und Qualifikation in der Zukunft，2010.
81．Christine kuefner，Uta Metzger，Naniela Stoecker，Heiko Weber. Erfolgreich ausbilden.2010.
82．BIBB:40 Jahr BIBB-Forsche，Beraten und Zukunft gestalten，2010.8.
83．Joerg-Peter Pahl，Volkmar Herkner. Handbuch berufliche Fachrichtungen.2010.
84．Gudrun Schoedfeld，Felix Wenzelmann，Regina Dionisious，Harald Pfeifer，Guenter Walden. Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betribe.2010.
85．Helge Braun. Auf dem Weg zur，Bildungsrepublik Deutschland. BERUFSBILDUNG INWISSENSCHAFT UND PRAXIS.2010.01.
86．Kathrin Hoeckel，Robert Schwartz.ernen fuer die Arbeitswelt OECD-Studien zur Berufsbildung 2010.
87．Bundesministerium fuer Bildung und Forschung（BMBF）.Berufsbildungsbericht 2010.
88．B.BB.Betriebliche Qualifikationsbedarfsdeckung im Fachkraftebereich wachsender Beschaftigungsfelder 2010.
89．Johannes Rosendahl.Selbstreguliertes Lernen in der dualen Ausbildung.2010.
90．B.BB.Jahrliches Forschungsprogramm des Bundesinstituts fur Berufsbildung 2011.
91．Die Berufsbildungsforschungsinitiative des BMBF（2011）.Bestandsaufnahme und Konsistenzprüfung berulicher Weiterbildungsforderung auf Bundes- und Landerebene.

92．www.bibb-fdz.de .Holger Alda .Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland - Beschreibung der Datensatze fur die Jahre 2000 und 2007 2010.
93．www.bmbf.de/pub/bbb_2011.pdf，Berufsbildungsbericht 2011.
94．http://datenreport.bibb.de/Datenreport_2011.pdf. Datenreport zun Berufsbildungsbericht 2011.
95．www.report-online. net . REPOT-Zeitschrift fuer Weiterbildungsforschung，2011.
96．Hans-Werner Franz，C.-Andreas Dalluege. IQM-Integriertes Qualitaetsmanagement in der Aus- und Weiterbildung. 2011.
97．Uwe Lauterbach u.a. Internationales Handbuch der Berufsbildung. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag. 2006.
98．Francesc Pedró，Tracey Burns，Katerina Ananiadou und Henri de Navacelle. Systemic Innovations in VET—OECD Studie zur Berufsbildung SCHWEIZ. Maerz 2009.
99．CEDEFOP- Le système de formation professionnelle en France. 2009.
100．Duong Duc Lan. *Se kiem dinh cac truong nghe，trung cap nghe* [J]，Theo Tuoi Tre，2008（5） :1 . http://www.tin247.com/se_kiem_dinh_cac_truong_cd_nghe%2C_trung_cap_nghe-11-14135.html
101．Thieu Van Ly. *Can bao dam quyen loi va loi ich cac truong tham gia kiem dinh*. http://tcdn.gov.vn/web/guest/tin-tong-cuc-day-nghe，2011（7）.
102．Le Vinh. *Phat trien doi ngu giao vien day nghe dap ung nhu cau day nghe*[R]，2009（11）.
103．Hoang Thi Minh Phuong. Cao Danh Chinh，Bai in cac bai tham luan，Xay dung chuong trinh boi duong nghiep vu su pham cho giao vien day trinh do so cap nghe，2011（3）.
104．&Le Vinh，*Trends and solutions to develop teaching staff*[R]，2010（5）.
105．Mac Van Tien. Phat Trien Day Nghe Hien Dai Hoi Nhap Voi Khu Vuc va The Gioi.
106．Nguyen Minh Duong. Giao Duc Nghe Nghiep Viet Nam Tren Buoc Duong Phat Trien va Hoi Nhap Quoc Te，Khoa hoc Giao duc Viet Nam 2006.
107．Образование в России 2003 СтатистическийСборник.
108．寺田盛紀.日本の職業教育－比較と移行の視点に基づく職業教育学．京都；晃洋書房，2009.
109．横山悦生．シンポジウム「普通教育における職業教育の可能性」の状況[J]．（日本）産業教育学研究，2011（1）.
110．文部科学省。『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書——児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために——』．東京 2004.
111．文部科学省。今後の学校におけるキャリア教育? 東京職業教育の在り方について，2010.
112．永山裕二（文部科学省初等中等教育局主任視学官兼産業教育振興室長）．高等学校学習指導要領の改訂と専門高校[J]．産業と教育（H20），2008（5）.
113.寺田盛紀(名古屋大学大学院教授).高等学校学習指導要領?職業教育関係教科目の改訂議論とその含意[J].産業と教育（H20），2008（5）.
114．関係府省．2003.若者自立?挑戦プラン（平成 15 年 6 月 10 日、4 大臣合意）；若者自立?挑戦戦略会議．若者の自立?挑戦のためのアクションプラン，2004 年 12 月 24 日.
115.寺田盛紀．日本の高校における職業教育?キャリア教育の課題——移行のためのコンピテンシー形成の視点から[J].職業とキャリアの教育学，2011（総 18）.
116．鲁昕主译. 技能促进增长——英国国家技能战略[M]. 北京：高等教育出版社，2010.10.
117．石伟平.比较职业教育[M].上海：华东师范大学出版社，2001.
118．刘来泉选译.世界技术与职业教育纵览——来自联合国教科文组织的报告[M]. 北京：高等教育出版社. 2002.2.
119．吴雪萍.国际职业技术教育研究[M]. 杭州：浙江大学出版社，2004.
120．翟海魂.英国中等职业教育发展研究[M].北京：高等教育出版社，2005.

121．翟海魂.发达国家职业技术教育历史演进[M].上海:上海教育出版社，2008.
122．马树超，郭阳.中国高等职业教育历史的选择[M].北京：高等教育出版社，2009.
123．马树超.区域职业教育均衡发展[M].北京：科学出版社，2011.
124．吴全全. 职业教育“双师型”教师基本问题研究——基于跨界视域的诠释[M].北京.清华大学出版社，2011.
125．刘育锋. 面向世界的职业教育新探索[M]. 北京：北京理工大学出版社，2009.
126．中国职业技术教育学会.坚持科学发展、全面提高质量——中国职业技术教育学会 2008 年学术年会论文集[M]. 北京:人民教育出版社，2010.
127．余祖光.工作价值观教育的创新与实践[M].北京:海洋出版社，2010.
128．王小梅.中国高等职业教育研究精品文选 2008—2009[M]. 北京：科学出版社，2010.
129．张健.职业教育的理性追问与视界[M].合肥：安徽师范大学出版社，2010.
130．徐长发.中俄典型地区职业教育调查与比较分析[M].北京 教育科学出版社，2010.
131．王珍，王宪成.中外职业教育比较[M].天津：天津科学技术出版社，1997.
132．顾明远，梁忠义主编.世界教育大系——职业教育卷，世界教育大系——英国教育卷[M].长春：吉林教育出版社，2000.
133．姜大源，李璞. 职业学校转设置的理论、策略与方法[M]. 北京：高等教育出版社，2002.
134．姜大源.职业教育研究新论[M].北京:教育科学出版社，2007.
135．姜大源，吴全全. 当代德国职业教育主流教学思想研究[M] 北京：清华大学出版社，2007.
136．陈祝林，徐朔，王建初. 职教师资培养的国际比较[M]. 上海：同济大学出版社，2004.
137．陈永芳. 职业技术教育专业教学论[M]. 北京：清华大学出版社，2007.
138．费利克斯·劳耐尔，赵志群，吉利主编. 职业能力与职业能力测评——KOMET 理论基础与方案[M]. 北京：清华大学出版社，2010.
139．霍丽娟.产学合作教育中高职院校与企业的关系研究[M].石家庄:河北教育出版社，2010.
140．陶秋燕. 高等技术与职业教育的专业和课程——以澳大利亚为个案的研究[M]. 北京: 科学出版社，2004.
141．俞可平等.全球化与国家主权[M].北京:社会科学文献出版社，2004.
142．中国教育国际交流协会.高职院校领导海外培训项目 2009 年论文集[M].北京：高等教育出版社，2010.
143．中国职业技术教育学会.职业教育：质量、吸引力、可持续发展——中国职业技术教育学会 2009 年学术年会论文集[M]. 北京:人民教育出版社，2010.
144．中国职业技术教育学会.学习《规划纲要》，创新模式机制，提高教育质量——中国职业技术教育学会 2010 年学术年会论文集[M]. 北京:语文出版社，2011.
145．中国教育国际交流协会.高职院校领导海外培训项目 2010 年论文集.北京:商务印书馆，2011.
146．中国职业技术教育杂志社.2010（第十二届）全国职业教育优秀论文评选获奖作品集锦（特刊）[M]. 北京：2010.
147．安迪•格林.教育、全球化与民族国家[M].朱旭东，等译.北京:教育科学出版社，2004：55-100，198-199.
148．H.莱曼.职业技术教育的比较研究[M].陈海平译.T.N.波斯特莱斯维特.最新世界教育百科全书[Z].郑东/王金波编译.石家庄. 河北教育出版社，1991：43.
149．国际劳工局.世界就业报告（1998—1999）[M].北京:中国劳动社会保障出版社，2000.
150．沃尔特•穆勒，约西•沙威特.中等职业教育、分流与社会分层[M].莫琳•T. 哈里楠.教育社会学手册[Z].傅松涛，等译.上海:华东师范大学出版社，2004：576-577.
151．（德）赖因哈德•施托克曼（Reinhard Stockmann），唐以志等译. 非赢利机构的评估与质量改进[M].北京:中国社会科学出版社，2008.
152．（德）菲利普·葛洛曼，费利克斯·劳耐尔. 石伟平译. 国际视野下的职业教育师资培养[M]. 北京： 外语教学与研究出版社，2011.

153．周满生，李韧竹.技术和职业教育与培训的若干国际趋势（上）[J].成人教育，1997（6）:15-18.
154．刘德恩.职业教育政策的理论模式分析[J]. 职教通信，1999（10）:9-12
155．鲍尔.21 世纪世界职业教育[J].教育展望，2000.1.
156．戴维•阿乔阿雷纳，弗朗索瓦斯•卡约.技术教育：是条死胡词还是在适应变革[J].教育展望，2000（1）.
157．徐国庆，石伟平.APL 的理论与实践及其对我国教育的启示[J]. 外国教育资料，2000（1）.
158．何小瑜.英国的现代学徒制[J]. 中国培训，2001（3）.
159．蔡泽寰. 学徒制:历久弥新的英国职业教育制度[J]. 上海教育，2004（10）.
160．黄日强/张霞.实用性——英国职业教育课程的灵魂[J].职业教育研究，2004（12）.
161．祝士明.澳大利亚职教经验及其对我们的启示[J]. 比较教育研究，2005（4）：16-18.
162．黄日强，邓志军. 澳大利亚职业教育的师资队伍建设[J].河南职业技术师范学院学报，2003（1）.
163．蔡泽寰.借鉴英国的现代学徒制度培养高技能人才[J].高等理科教育，2004（5）.
164．徐国庆.职业教育发展的设计模式、内生模式及其政策意义[J].教育研究，2005（8）:58-61.
165．黄日强，张霞.英国学徒制度的新形式[J]. 河北师范大学学报（教育科学版），2006（1）.
166．姜大源.关于澳大利亚职业教育与培训体系的再认识[J].中国职业技术教育，2007（1）.
167．叶之红，郝克明.澳大利亚职业教育培训经验对我国职业教育改革发展的借鉴意义[J].中国—澳大利亚职业教育论坛文集，2003（11）.
168．薛静.中国行业企业积极参与并支持职业教育的有效做法[J]. 中国—澳大利亚职业教育论坛文集，2003（11）.
169．余恢毅.借鉴澳洲职教经验 创建西部职教高地[J]. 中国—澳大利亚职业教育论坛文集，2003（11）.
170．陈海忠，陈贵青.英国现代学徒制的改革[J].职教论坛，2004（01）.
171．（德）约阿西姆•明希.关于德国的职业教育政策及其研究[J].任永秋，于爱民（译）. 中国职业技术教育，2004（24）.
172．蔡泽寰.英国的现代学徒制度[J].中国职业技术教育，2005（6）.
173．欧阳光华.一体与多元——欧盟教育政策述评[J].比较教育研究，2005（1）.
174．萧锡錡. 台湾技职教育现行体系与学制之剖析[J].中国职业技术教育，2005（26）.
175．徐朔. 国际职业教育的基本模式及国别比较[J].外国教育研究，2005（8）.
176．吴岩.论美国联邦政府在高等职业教育中的政策取向[J].比较教育研究，2005（9）.
177．高凤兰，曲志坚.俄罗斯中等职业教育的现状及发展趋势.外国教育研究. 2005（9）:46-49.
178．李世业.澳大利亚 TAFE 教师的特点分析[J]. 职业技术教育.2006（17）.
179．薛颖. 发达国家职业教育改革特点[J]. 上海教育，2006（7B）:26-28.
180．张社字.我国职业教育政策的效度分析[J].教育与职业，2006（36）.
181．杨长亮.“世界工厂”的重新崛起——英国的职业教育[J].世界教育信息，2006（04）.
182．黄日强.政策因素对德国职业教育的促进作用[J]. 世界教育信息，2006（7）.
183．和震.国际组织的职业教育政策基本范畴及其意义[J].教育发展研究，2006（11）.
184．黄日强，张霞.英国学徒制度的现代模式[J].安徽商贸职业技术学院学报（社会科学版），2007（1）.
185．田静，刘福军，杨锐英. 国外高等职业教育几种典型人才培养模式的比较[J]. 成人教育，2007（4）.
186．李建忠.欧盟职业教育发展若干政策走向[J].职教论坛，2007（1）.
187．刘新华，闰永.新加坡职业教育与职工训练的政策应用及启示[J].职教论坛，2007（10）.
188．徐徐.英国现代学徒制和澳大利亚新学徒制比较[J]. 昆明理工大学学报（社会科学版），2007（2）.
189．付玉红.俄罗斯中等职业教育发展趋势与特点[J]. 职业教育研究，2008（4）.
190．龚春蕾. 职业教育体系特色的国际比较研究[J]. 职教论坛，2008（18）.

191．陈东.基于工作过程设计教学过程—德国基于工作过程的学习领域框架教学计划分析[J]．中国职业技术教育，2008（22）．
192．王玉霞. 中德职业教育之比较[J]．当代世界，2009（10）．
193．姜大源. 职业教育立法的跨界思考——基于德国经验的反思[J].教育发展研究，2009（19）．
194．凯提马.达迪，张永蓬.中国与埃塞俄比亚建交及关系演变（1949—1970 年）[J]. 西亚非洲，2009（5）．
195．梁燕，徐兵. 台湾地区技职教育的改革成就与现实困境[J]. 中国职业技术教育，2009（28）．
196．姜大源. 从德国新〈职业教育法〉看我国职教法修改：修订〈职教法〉要有跨界思考[J]. 教育与职业，2010（4）．
197．万祎，李士伟.TAFE:澳洲职教的灵魂——访新南威尔士州教育部官员 Diane Seath 女士[J]. 教育与职业，2011（1）．
198．张元，张天恩.世界典型职业分类比较[J]. 中国职业技术教育，2011（3）．
199．王丹，丁国声.中美高等职业教育的差异及其对我国的启示——以美国旧金山城市学院为例[J]. 职教论坛，2011（3）．
200．谭佳.终身教育理念下的澳大利亚资格框架评析[J].教育与职业，2011（3）．
201．肖汉，张元.美国高校生涯指导教师专业化及其启示[J].天津职业技术师范大学学报，2011（3）．
202．张霞，黄日强.英国职业教育的准市场化改革[J]. 职教论坛，2011（3）．
203．彭烨.欧盟完善终身职业生涯指导体系新进展[J].职教通信，2011（5）．
204．冯艳妮.欧洲职业教育与培训学分转换系统解读[J].中国职业技术教育，2011（7）．
205．韩奇生.德美保障职教教师质量有高招[J]. 教育与职业，2011（7）．
206．蒋艳红，陈琳. 英国《继续教育与技能计划（2010—2013）》及其启示. 中国远程教育，2011（8）．
207．蓝建中，王一凡. 日本：优质产品背后的优质蓝领[J]. 经济参考报，2011-12-27.
208．吴雪萍，马博. 澳大利亚资格框架研究[J]. 比较教育研究，2011（8）．
209．孙颖.印度职业教育述评及对我国教育的启示——以印度 IT 职业教育为例[J]. 职教论坛，2011（9）．
210．姜大源. 现代职业教育体系构建的理性追问[J].教育研究，2011（11）．
211．林志成. 国际竞赛得大奖 九成來自技职校[J].台北: 中国时报. 2011-10-27.
212．周磊.芬兰多科技术学院的发展及启示[J].中国职业技术教育，2011（10）．
213．郝志强.美国促进职业教育校企合作的管理机制探析[J]. 职教通信，2011（15）．
214．李兰兰.美国社区学院绩效拨款机制及其对我国高职院校发展的启示[J]. 职教论坛，2011（16）．
215．陈玥.丹麦“成人职业培训项目”的目标、内容及其启示[J]. 教育与职业，2011（22）．
216．王炜波.台湾技职院校办学特色研究[J]. 中国职业技术教育，2011（36）．
217．牛忠光，屈宇清，高腾，张金凤，李骥.埃塞俄比亚高职学生英语能力水平状况调查研究[J]. 天津职业技术师范大学学报，2012（1）．
218．李战军，李颖，李广松.日本高专文体社团文化的经验及其对我国职业生涯教育的启示[J]. 教育与职业，2012（9）．
219．刘青.美联邦职业教育立法及其启示[J]. 职教论坛，2012（4）．
220．姜大源.应然与实然:职业教育法制建设思辨——来自德国的启示. 中国职业技术教育，2012（9）．
221．李建忠. 时评：国际教育标准分类折射教育新趋势[J]. 中国教育报，2012-1-3.
222．李韧竹. 澳大利亚的职业技术教育与培训体系[EB/OL]. 北京. 中国远程教育. ww.sxrtvu.edu/file_post/display/read.php. 2012.3.1
223．江伟. 发达国家职业教育的新理念[EB/OL]．http：//www. edu. cn/zong-he-293，2006-3-23．
224．黄尧，刘京辉．国际职业教育发展趋势[EB/OL]．http：//www. edu. cn/zong-he-293，2006-3-23．

225．吴雪萍．发达国家职业教育发展趋势及其启示[EB/OL]．http：//www. edu. cn. 2006-3-23．
226．陈鸿助．台湾地区技职教育的发展和经验．2007 年中国（哈尔滨）国际职业教育论坛．www.360ve.com/ly_2007zt/y_4.htm，2007-10-10.
227．日本厚生劳动省.技能检定制度.http://www.mhlw.go.jp/bunya/nouryoku/ginoukentei
228．日本厚生劳动省.企业内检定认定制度. http://www.mhlw.go.jp/bunya/nouryoku/syanai/index.html
229．日本厚生劳动省.职业能力评价标准.http://www.mhlw.go.jp/bunya/nouryoku/syokunou/index.html
230．日本中央职业能力开发协会.商务技能检定考试.http://www.javada.or.jp/bc
231．日本首相官邸.实践能力提升战略基本方针.http://search.kantei.go.jp/search
232．从日本的现状看发达工业国家的政治与经济. www.dajunzk.com/shuapanzi5.htm，2012.2.24.
233．日本首相官邸.实践能力提升战略基本方针. http://search.kantei.go.jp/search

第二部分

基于国别地区—国际组织的案例

国别

英国、德国、美国、澳大利亚、日本、瑞士、埃塞俄比亚、菲律宾、越南

国际组织

欧盟、联合国教科文组织、世界经合组织

第一篇　国别或地区——英国

英国当代职业技术教育发展的趋势分析

樊大跃

1　研究内容

本子课题根据总课题的研究要求，力求通过目标明确的研究，在宏观之脉路上追根求源，厘清英国职业技术教育领域中 3 个方面的发展及趋势：①观念。说明需求导向及可持续发展的职业教育思想，涉及职业教育是促进就业、强化创业、有利环保、贯穿终身和面向全民 5 个方面的观念。②体系。剖析多元化、开放式职业技术教育运行体系的构建，资格证书框架体系及机制的建设，大学、继续教育学院、社会其他办学机构之多元办学模式和管理方式，以及各类办学机构之功能、构架和多元层次。③研究及成果扩散。介绍创新驱动的实验性职业教育研究和成果实践，包括研究的机制、主要内容和部分研究成果。总的目的是勾勒出英国职业技术教育的总图。

在微观方面，从资格证书入手，主要探讨英国职业技术教育的基本概念、内涵、课程开发、教学组织、教学规律认识以及未来发展走向等；分析资格证书框架体系、资格标准、单元内容及构成、教学方式、学习档案、评估方式及证书颁发等；并对继续教育学院的建制、集团化、师资标准和培养、学分转换等。目的是展示英国职业技术教育的部分细节。

本课题拟通过对上述内容的研究和剖析，从宏观上获得深入理解英国职业技术教育发展道路之入门的钥匙，从微观上理解和剖析他们所采取的各项措施和手段，再从社会学、政治学和其他相关学科的理论层面对职业技术教育发展路径的必然性和未来趋势提出理论探究的见解。

2　对英国职业技术教育的界定和理解

研究英国的职业技术教育，人们首先需要厘清几个基本概念。

① 在英国的教育体系中，职业技术教育不作为教育的类别出现，而只被看作是中等教育和继续教育中所包含的部分内容。

在英国，继续教育（further education）源自于职业培训，但它在英国教育体系中的正式地位始见于《巴特勒法案》。尽管在 20 世纪 60～90 年代之间，英国曾出现过一段时间的高等教育双轨制，但在 1992 年再次回归单轨制。在回归过程中，原本许多原属于继续教育范畴的多科学院上升成为大学，多科学院也与继续教育剥离。即便如此，经过重新组建至今的继续教育仍然是英国教育领域中一个很大的概念和领域。它有正规教育，也有非正规教育；办学机构包括学院、成人教育中心、学校及六级学院，还包括企业、公司内部的培训机构在内的、各种各样的社会培训机构；教授的内容涉及学科知识，更多地是文化基础、职业技能、兴趣爱好等。从向接受教育对象所颁发的证书看，既有中等教育高级证书，也有职业资格证书、学徒证书，还有文凭、高级文凭；从这些证书所属的层次看，低可至基础学习证书、中等教育普通证书，高可到高等教育证书，国际高级文凭等，可以说是涵盖从初等教育到高等教育各个层次的各种教育。当然，正如当年巴特勒设计英国当代教育体系时所设想的，继续教育重点和主要服务的对象是义务教育之后没有进入大学的学生和社会人士，尤其是 14～19 岁年轻人。

如果拿中国的职业技术教育概念与英国的继续教育作比较，即便是我们把中国整个初、中、高三个层次的职业技术教育作为一个整体，也还比不上英国继续教育所覆盖的范围，因为英国的继续教育还覆盖基础学习、老年人继续学习、社会人士的兴趣学习等多个子领域。就中国的高等职业技术教育而言，它仅对应英国的资格证书框架体系中 4～5 级证书部分，而且，我们所服务的群体还也有很大的局限性。

英国的教育体系之中更没有中、高等职业技术教育之说。5 级及以上等级的证书教育多在大学里进行，部分继续教育学院经大学授权，也提供一定规模的初级高等教育课程，但主要是和社会上各种各样的教育培训机构一起，承担五级及以下各个级别证书的教育和培训（见图 1[①]）。据统计，2010 年，英国仅有 270 所继续教育学院为 17 万学生提供了高等教育的课程。[②]

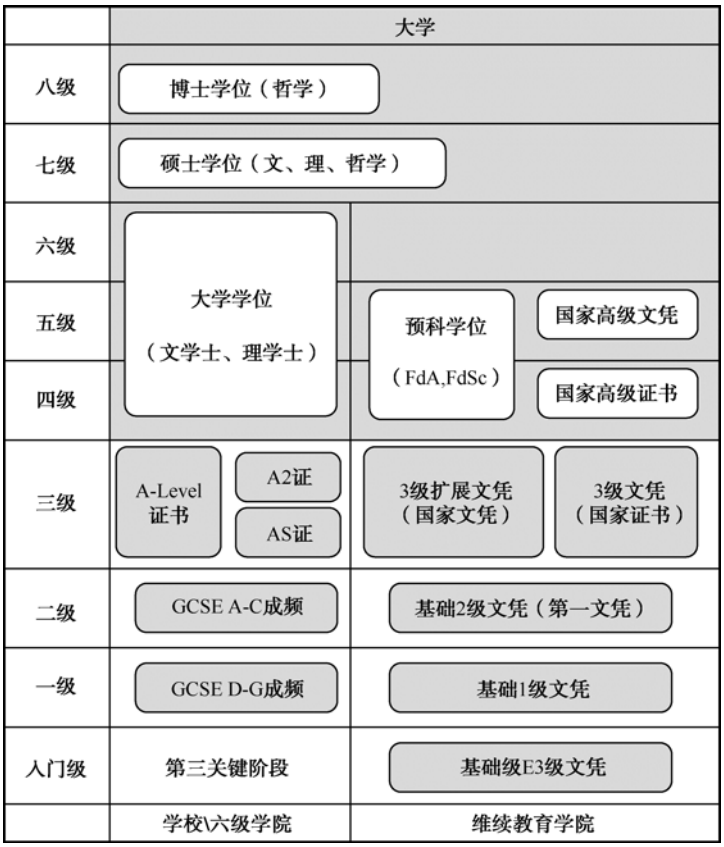


图 1　英国国家资格证书框架体系示意简图（2004）

② 英国的高等教育概念大于中国教育体系中的高等教育。在中国，“高等教育”仅指在获得国家批准和认可的高等教育院校中学习，旨在掌握一定的知识和技能，并由所在院校颁发在国家注册的高等教育毕业证书的教育，这其中包括全日和业余两种学制，也包括获授权开办的自学考试教育、远距离教育、电视大学教育以及少量的函授高等教育。而在当今的英国，随着源起于 80 年代资格证书框架体系的建设，高等教育可以泛指为获取国家资格证书框架体系中 4 级（大致相当于中国大学一年级水平）及其以上资格证书的各种教育，它既包括大学和拥有与大学联合开设 4 级及以上课程的继续教育学院所提供的正规高等教育，也包括通过其他多种方式取得的职业资格证书的教育和培训。

① http：//en.wikipedia.org/wiki/File：QCF_common_English_and_Welsh_qualifications，jpg 20120520.

② 英国学院联合会. Aoc Manifesto；第 5、6、9 页.http：//www.aoc.co.uk/en/publications/index.cfm，20110205.

③ 英国的继续教育以资格证书教育为主，由国家整体控制。由于继续教育机构本身不具有颁发有效学习认证证书的权力，尽管它所提供的教育形式多样，但对于教育结果认证的所有证书均由政府批准特许的颁证机构根据学生是否达到国家标准而颁发。从 20 世纪 80 年代以来，英国针对继续教育开启了资格证书体系的建设，经过几十年的努力，已经建构起完整的资格证书框架体系，从原来成百上千的颁证机构整合到目前十几个主要的颁证机构。所以，我们可以把英国的继续教育概述为国家授权颁证机构设定内容和标准，在国家层面评审质量，办学机构负责培养，颁发统一资格证书的证书教育。

④ 英国人看待职业资格证书的观点可能与我们有所不同。英国人自己也承认，在对待职业技术教育问题上，“英国人秉持与其他国家不同的认识和观点。比如说，对于绝大多数英国人而言，他们不会自然想到要去获取什么职业资格证书。他们认为，一个人要开始工作，或在今后要转换工作，就应该接受足够的职业教育或培训，有没有正式的证书并非至关重要。这也许在很多其他国家的人们看来是十分荒谬的认识，可这在英国是一种普遍认识”。[①]也就是说，他们不是为了证书而学习证书，而是为了更好地工作而去学习与做好工作相关的证书。

⑤ 英国的社会发展水平及教育水平在世界之林的地位。2010 年 11 月，联合国计划开发署编辑出版了《2010 人类发展报告》，我们用其中一些数据与周边的一些主要国家进行对比，即可看出英国在世界之林大概的地位。从人类发展水平指数（HDI）来看，全球在极高水平组中的国家有 47 个，英国排居第 26 位，在澳、新、美、加、德、日、法之后；平均受教育年限也在这些国家之后；高等教育毛入学率仅比日本和法国略高 1 个和 4 个百分点。（详细数据见表 1 和表 2）（中国则不在一个发展层级上，属于中等人类发展水平，列居第 89 位。）

正是由于这些概念、内涵和地位上的差异，当我们以中国职业技术概念为出发点来看待英国的职业技术教育时，我们就需要仔细分析、理解和研究英国的教育体系，尤其是继续教育、初级高等教育和资格证书框架体系，在这些不同中找出切入点，才能更加有效地进行比较。为理解的需要，本文特此说明，此研究报告中所指的英国职业技术教育，泛指英国国家资格证书框架体系之中 1～5 级证书的教育，涉及的对象以 14～22 岁青年为主，同时也包括这个年龄之上的成年人群体；谈及英国高等职业技术教育，仅指英国国家资格证书框架体系中 4～5 级的教育；与此相关的教育及培训机构，既包括继续教育学院，也包括成人培训中心、社会上其他办学及培训机构，还包括大学等。

表 1　全球部分极高人类发展水平国家排名及关键数据一览表[②]

HDI 位次	国家名称	人类发展指数	平均受教育年限/年	预期受教育年限/年	人均国民总收入/美元
2	澳大利亚	0.937	12.6	20.5	38 692
3	新西兰	0.937	12.5	19.7	25 438
4	美国	0.902	12.4	15.7	47 094
8	加拿大	0.888	11.5	16	38 668
10	德国	0.885	12.2	15.6	35 308
11	日本	0.884	11.5	15.1	34 692
14	法国	0.872	10.4	16.1	34 341
26	英国	0.849	9.5	15.9	35 087
89	中国	0.663	7.5	11.4	7 258

① Department For Education And Skills.The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning.Background Report for the United Kingdom，March 2003 with additions August 2003；p5.

② 根据联合国开发计划署（UNDP）《2010 年人类发展报告》表 1.“人类发展指数及其组成部分”中数据编制。资料来源：UNDP 官方网站，2011 年 2 月 19 日。

表 2　全球部分极高人类发展水平国家及中国教育发展主要数据一览表[①]

HDI 位次	国家名称	教育成就	受教育程度					初等教育有效性	
		至少接受过中等教育的人口（占25岁及以上人口的%）（2010）	初等教育入学率（占初等教育适龄人口的%）		中等教育入学率（占中等教育适龄人口的%）		高等教育入学率（占高等教育适龄人口的%）	所有年级的辍学率（占初等教育学生人数的%）（2006—2008）	所有年级的复读率（占前一年初等教育总入学人数的%）（2006—2009）
			毛入学率 2001—2009	净入学率 2001—2009	毛学率 2001—2009	净入学率 2001—2009	毛入学率（2001—2009）		
2	澳大利亚	73.4	104.9	97.0	147.9	87.5	75.0	—	—
3	新西兰	67.9	101.2	99.2	120.4	90.8	79.1	—	—
4	美国	89.7	98.0	91.5	94.3	88.2	81.6	1.5	—
8	加拿大	79.6	107.1	99.5	101.3	—	62.3	—	—
10	德国	97.2	105.7	98.2	100.6	—	—	4.4	1.3
11	日本	71.9	102.2	100.0	100.7	98.0	57.9	—	—
14	法国	55.7	110.2	98.5	113.3	98.3	54.4	2.0	4.2
26	英国	58.2	104.0	97.2	97.4	91.3	59.0	—	—
89	中国	38.4	112.1	—	74.0	—	22.1	0.4	0.3

注：中国属于中等人类水平国家。

3　研究报告

3.1　英国当代教育发展的背景条件

英国由英格兰、苏格兰、威尔士、北爱尔兰 4 个部分和大伦敦地区组成。作为一个君主立宪国家，英国的教育由英格兰及威尔士、苏格兰和北爱尔兰 3 个公共教育系统组成。由于苏格兰和威尔士的历史传统及对英国国家认同的不同，联合王国为苏格兰下放了立法分权，向威尔士下放了行政分权，使得苏格兰拥有自己的独立法律法规体系，行政管理既分又和，既有各自的特点，又保持共同的传统。（地方政府结构见附图表 8，四个区域的基本信息见附图表 9）从行政区划上分，整个英国又可分作大伦敦、东、中东、中西、东南、西南、北、西北、约克及亨伯赛德、北爱尔兰、苏格兰、威尔士共计 12 个地方行政区。

在教育方面，英国属于普及高中教育，高等教育大众化的国家之一。据英国国家统计局发布的数据，2009 年中期，英国全国人口为 6179.2 万人，其中工作人口（男 16～64 岁，女 16～59 岁）占 62%[②]。2007 年年底，全国 16 岁以后（含 16 岁）高等教育在校生共计 255.7 万人（含全日制和业余制生），占全国人口的 4.14%，其中攻读研究生学位（含博士和硕士）的学生 56.7 万，攻读第一学位（相当于学士学位）的 130.4 万人，攻读其他大学文凭的 68.4 万人。继续教育在校生 364 万（含全日制和业余制），占全国人口的 5.89%。高等教育毛入学率为 59%。同时，400 万以上的人群的英语语言水平达不到 11 年级（相当与我国高中二年级）要求的标准，1200 万人口的数学水平不及 11 年级的要求[③]。20 世纪 80 年代以来，英国特别重视义务教育（5～16 岁）之后为青少年提供 3 年的继续教育，采取了一系列

① 根据联合国开发计划署（UNDP）《2010 年人类发展报告》表 13. “人类发展指数及其组成”部分中数据编制。资料来源：UNDP 官方网站，2011 年 2 月 19 日。

② 数据来源：英国国家统计局网站.http：//www.statistics.gov.uk/cci/nugget.asp?id=6，2011 年 1 月 15 日.

③ Leitch Review of Skills（2005）. Skills in the UK：the long-term challenge. London：HM Treasury on Behalf of the Controller of Her Majesty’s Stationery Office. http：//www.hmtreasury. gov.uk/independent_reviews/leitch_review/review_leitch_index.cfm，2009 年 5 月 18 日.

措施，保证他们的在学比例，取得了一定的成效。根据英国新教育部 2010 年发布的 16 年间动态数据，英国义务教育后 3 年（16～18 岁）青少年的在校率至少在 1994 年就已经位于高比例了，达到 57%以上。14 年间，该年龄段的青少年的在学比例有 6%左右的变化，2009 年仅比 1994 年提高了 4.7 个百分点（见图 2）。

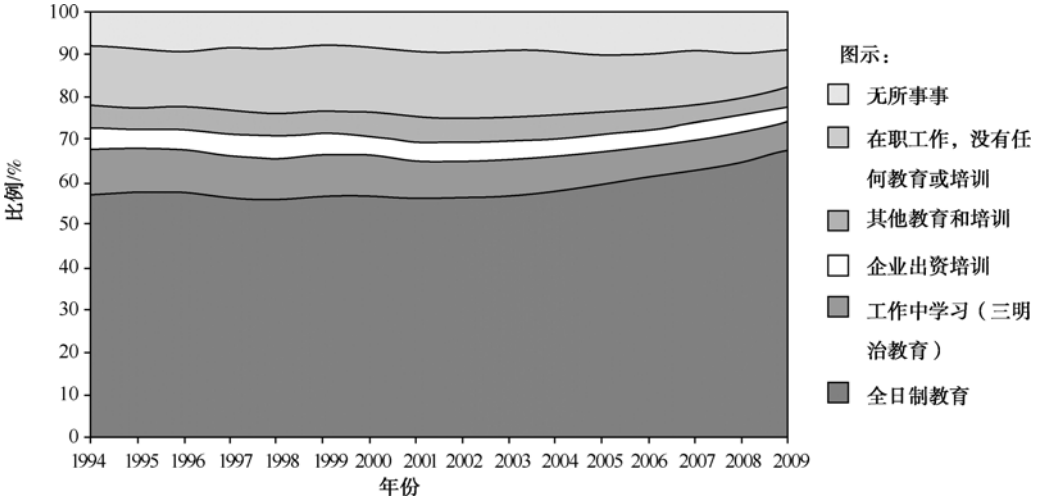


图 2　英国英格兰 1994—2009 年间义务教育后 3 年（16～18 岁）青少年在学类别比例走势变化示意图[①]

表 3 另根据英国教育行政部门发布的有关 1999 年和 2007 年两组关于各年龄段人口所取得资格证书比例的数据，人们不难推断出，过去十几年英国继续教育成绩不小，在提升人口受教育程度方面颇有建树；英国在许多年前就已经形成一个学习型社会，各个年龄段的人口在获取资格证书方面没有太大差异（见表 4），除了低年龄段低等级的高比例和低年龄段高等级的低比例均是年龄因素和阅历造成的必然结果。

表 3　英国工作年龄人口结构及拥有资格证书基本数据（1999、2007 年）一览表[②、③]

年龄/岁	工作年龄人数/万人		持证人分别两年占工作年龄人数总额的百分比											
	1999 年	2007 年	NVQ5 级		NVQ4 级		NVQ3 级		NVQ2 级		NVQ 等级以下		无资格证书	
			1999 年	2007 年	1999 年	2007 年	1999 年	2007 年	1999 年	2007 年	1999 年	2007 年	1999 年	2007 年
16～19	240.9	317.1	0	0	1	1	20	22	42	38	24	21	13	19
20～24	284.9	413.7	2	2	21	19	30	33	22	21	18	16	7	9
25～29	342	404.4	5	9	25	28	18	20	22	20	22	15	8	7
30～39	782.2	823.0	5	10	21	27	17	17	21	20	26	18	10	9
40～49	649.2	900.9	5	7	21	24	17	17	20	21	19	19	17	11
50～59	596.9	916.8	4	7	17	22	16	18	19	19	17	16	27	19
60～64	115.4	—	3	—	15	—	22	—	21	—	11	—	28	—

① Department of Education. It's Your Choice 2010—2011. www.cegnet.co.uk or www.education.gov.uk，2011 年 1 月 12 日.

② Department for Education and Employment. Statistical First Release. SFR09/2000，29 March，2000.

③ Department of Education. It's Your Choice 2010—2011. www.cegnet.co.uk or www.education.gov.uk，2011 年 1 月 12 日.

表 4　英格兰 19～59/64 岁人口持有最高资格证书等级分布比例一览表[①]

年份	年龄段人口/万人	4 级及以上/%	3 级/%	3 级及以上/%	2 级/%	2 级及以上/%	2 级以下/%
2006	2941.7	32.2	20.1	52.3	19.4	71.7	28.3
2007	2956.6	33.3	20.6	53.9	19.0	73.0	27.0
2008	2973.6	33.6	20.8	54.4	19.5	73.9	26.1
2009	2993.0	35.3	20.6	55.9	19.7	75.6	24.4

从提供教育机会的学校来看，到 2008 年年底，英国全国共开设有公立小学 21768 所，公立中学 4209 所，其中综合中学 3304 所，城市技术学院 5 所，技术学校（academy）83 所，另外，拥有私立学校 2527 所。大学共有 120 所，其他高等教育院所 49 所，继续教育学院及机构 444 家，其中包括 6 级学院 95 所。这么多的教育机构为社会民众提供了便利的学习场所。

从接受教育层级的角度看，在 2006—2007 学年度，英国大学共颁发学位证书 65.11 万个，其中，20%（12.96 万）为副学士学位，49%（31.93 万）为第一学位，28%（18.47 万）为硕士及同等学位，3%（1.75 万）为博士或同等学位；所有取得学位的人中 58%的为女性。到 2008 年第二季度，英国全国工作年龄段人群中 49%的拥有国家职业（NVQ）3 级及同等层次的资格证书，29%的拥有了 4 级（属高等教育初级证书）、同等及以上的资格证书。工作年龄段人群中，仅有 13%的没有证书。由于地区的差异，伦敦地区的人才素质最高，拥有国家 4 级和 5 级（相当于学士学位）资格证书的人群占到工作年龄人群总数的 37%。在职工作人员中，有 91%的拥有 2 个或更多的中等教育高级证书（A level）或更高等级的证书。这些成绩使得英国位于经合组织国家中的中等水平（见图 3）。

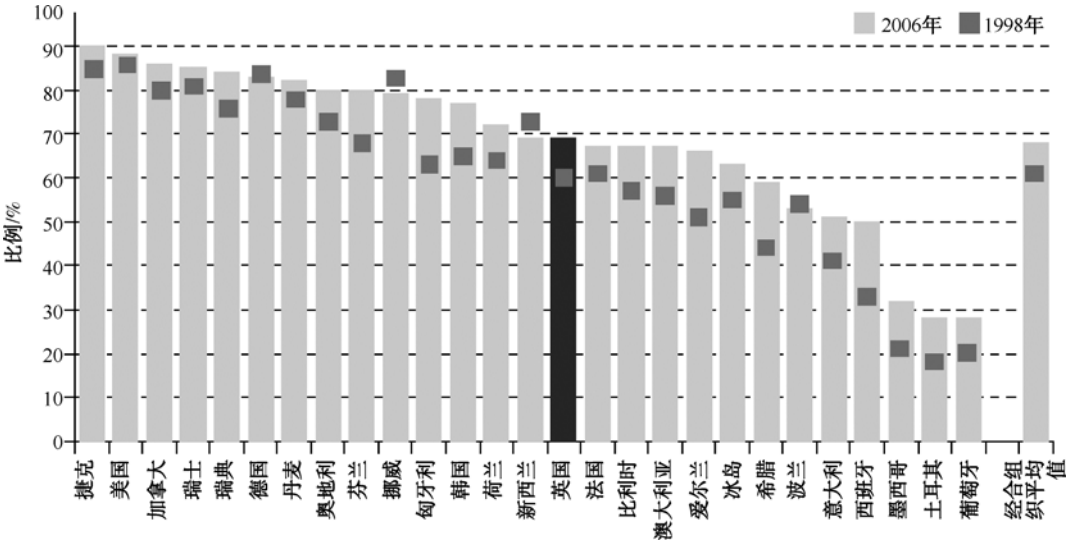


图 3　经合组织 1998 年和 2006 年人口中取得 2 级及以上资格证书比例示意图[②]

以上数据给读者提供了一个英国教育的轮廓。可是，如果继续深入下去，人们往往会感到迷茫。对于英国的教育，许多人都有说不清，理还乱的感觉，甚至有专家认为：“英国的教育制度问题成堆”

① 英国国家统计局官方网站.http：//www.thedataservice.org.uk/statistics/statisticalfirstrelease/sfr_current/，2011 年 1 月 25 日.

② Department for Business，Enterprise and Regulatory Reform. New Industry，New Jobs – Building Britain’s Future. April，2009，15. www.berr.gov.uk，2010 年 2 月 2 日。

（钱乘旦等，1997）。即便是在英国本土，人们也经常拿教育说事，把英国“二战”后社会经济发展一直没有太大起色归根于不过硬的职业培训。为何如此？可以肯定地说，它源自于这个民族的特性、政治环境和文化模式以及这个民族与世界之林的关系。

英国，从国土面积来说仅有 24 万平方公里，从任何一点距离到大海都不过 120 公里，只是一个不大的岛国。然而，就是这个小小的岛国曾一度统治过全球超过 3 亿的人口，管辖过世界上东、西、南、北超过 900 万平方公里的版图，一度自豪地称自己为“日不落的大英帝国”。然而，在此之前的历史中，它又是一个屡受外族侵略和蹂躏的国家。还是在这个曾在两个极端中摆渡过的国度中，它曾引发了改变全球的工业革命，造就了近代的宪政民主政治，开启了现代西方议会制度和政党制度，“成为世界上最早实行现代地方自治的国家、实现了最早的现代国家和最早的城市化和工业化国家”[①]；还是第一个就社会向民众提供全面服务问题进行系统研究的国家，其社会政策传统对其殖民地国家，乃至整个西方世界，甚至当今的发展中国家都有重大的影响[②]，并为世界的文化做出了极大的贡献，为科学和技术的发展及进步发挥了重大的推动作用；同时，它又是当今为数不多、维持古老君主制度的国家之一。

当人们提及英伦臣民，不免会想到“绅士”二字，用它概括这个民族的特征和精神气质，但 1712 年英国作家约翰·阿布什诺的《约翰牛的历史》又给了英吉利民族以实干为特色的“约翰牛”这个头衔，并广为流传至今。它形象地勾勒出英伦三岛人民之“英国习气”或“英国的典型性”。除此之外，许多有关英国人墨守成规、保守、吃苦耐劳、永不言弃、一根筋的故事，又给人们留下“英国人很有病”的印象。这些信息汇集一起，无疑会使人们在脑海中无法形成一个清晰的英国人形象，而出现一个“复杂的综合体”。这也正是英国人的特征和精神气质所在。人们常用英国人自己的一条谚语概括英国人的秉性：一个英国人，一个呆子；两个英国人，一场足球；三个英国人，一个不列颠帝国。这也正好印证了英国文豪莎士比亚所言：“仅仅一个人独善其身，那实在是一种浪费。上天生了我们，是要把我们当做火炬，不是照亮自己，而是普照世界；因为当我们的德行尚不能推及他人时，那就等于没有一样。”[③]

对于英国人的这种复杂而综合的习性，数位华人大师有过许多相似的描述。林语堂先生（1895—1976）曾经说：“英国人从不依逻辑去行事，而是靠着他们的触角去行事的。他们完全不能了解别人的见解，他们深信英国人的工作方法是唯一正当的。”在英国居住过数年的老舍（1899—1966）对英国人的印象是：“英国人不爱着急，所以也不好讲理想。往坏里说，他们只顾眼前；往好里说，他们不乌烟瘴气。他们不爱听世界大同，四海兄弟，或那顶大顶大的计划。他们愿一步一步慢慢地走，走到哪里算哪里。成功呢，好；失败呢，再干。英国兵不怕打败仗。这种骑马找马的办法常常使人以为他们是狡猾，或守旧；狡猾或有之，守旧也是真的，可英国人不在乎，他有他的主意。”20 世纪 40 年代由英国伦敦大学经济政治系留学归来，在上海创办并主编《观察》的储安平（1909 —1966）先生如是说：“英人性格中最主要的一点是务实重行。英人不重视抽象的理论，很少幻想，不尚辞令及一切浮面的虚文。政治家策划国家大事，曾不稍遐想，他们密切注视现实。”“英人这种务实重行的精神使整个英国社会蓬勃有朝气，使社会各阶层各方面，都能结结实实，热力充沛，潜有无限坚韧的力量。”“重行的英人有高度的合作能力及组织能力，而其主要原因则应归功于英人的能自我约束。”[④]

再从政治环境方面来理解英国。从 20 世纪 20 年代至今，英国基本上就是保守党和工党两党轮替执政的政治环境。其中的保守党在英国的政治舞台上是一个历史最长（300 多年）、规模最大的第一政

① 陈国申. 从传统到现代：英国地方治理变迁，北京：中国社会科学出版社，2009：3-4.

② (英)霍华德·格伦内斯特著，苗正明译，李秉勤校，英国社会政策论文集，北京：商务印书馆，2003：1-2.

③ 黄相怀. 英国精神. 北京：当代世界出版社，2008：2.

④ 储安平. 英人 法人 中国人. 沈阳：辽宁教育出版社，2005：6、7、13.

党（当今大约有 29 万党员），在整个 20 世纪的一百年中，其主政时间就有 55 年。工党起源于工业革命后的工会运动，1922 年起才成为英国轮替政坛上的另一极，在 20 世纪的一百年中，它仅执政 23 年。

在政治路线上，保守党代表特权阶级的利益，以维护君主制、君主制原则或正统主义为原则，追求权威和国家控制，坚持自由资本主义制度，强调民主、有限政府、社会正义、个人自由和公民自由，经济上主张实行“有竞争的市场经济”，支持经济全球化进程。工党则推崇自由、民主、平等，秉持国有化和福利政治路线，将建立“福利国家”设定为政党的目标；通过建立较为完善的社会保障机制，包括国家安全制度、退休金制度、全民免费医疗制度等。工党首相艾德礼于 1948 年向世人宣布，工党政府把英国建成了福利国家。

20 世纪百年中，英国两党的轮替竞争即展现了两党政治原则的不同，同时也更多地是展现了两党在政治原则上相互借鉴，缩小差距，最后到趋同的过程。到布莱尔执政时期，他结合世界主要大国美国的政治意识，提出“第三条道路”的思想，有学者将其概括为 4 条：①“建立包容合作性的新型社会关系”，包括尊重个人价值，强调社群服务；协调劳资关系，提倡风险共担，利益共享的新型企业文化；反对排斥行动，打造“一个国家”，即对本土居民和移民一视同仁，最大限度地发挥所有人对社会发展的作用；②“确立能够团结各种政治力量的新政治中心”，即从选民的利益出发，弱化左、右翼的政党概念，实现观点的多元化，从而最大限度地凝聚政治力量，为国家的发展进步服务；③将以往管理型政府改造为治理型政府，建立国家和市民社会的两元合作与互动，强化中央政府部门之间、政府与地方之间、地方与地方之间的立体互助合作，打造“整体型政府”；促进国与国的协调和沟通，共同积极参与国际事务，强化各国之间的相互合作以及与国际政府组织及非政府组织的合作，实现全球范围内的国际治理；④“改革福利制度，重新定位国家”，在新的混合经济体系中给政府找到恰当的位置，平衡国有和私有、管制和非管制、经济生活和非经济生活之间的平衡，从而兼顾到社会上各个阶层的利益。[①]

上述对英国历史和民族特性及政治环境的概括描述，无不与从某个侧面反映出英国和其国民的特性，也从不同的侧面帮助我们更好地理解英国人的教育发展轨迹。

3.2 英国当代职业技术教育发展的趋势分析

1．大力发展高等教育和继续教育，以此作为落实终身教育的抓手

我们在前文已经讲过，英国没有职业技术教育的概念，我们所说的职业技术教育在英国主要包含在继续要与和高等教育之中。

时至 20 世纪后半叶，发达国家和部分发展中国家的教育，尤其是其高等教育，经历了由精英属性到大众属性的变革。这是时代和社会经济发展对教育提出的必然要求，而且扩大高等教育规模也是社会百姓和用人单位的强烈需求。

大众属性的高等教育从本质上与精英教育有着相当大的区别。这种教育注重的是大众普遍文化素质和职业能力的提高，为受教育者进入劳动力市场奠定较为坚实的基础，同时，引导受教育者接受时代的新观念、新趋势和新行为，成为引领社会发展的中坚一族。概括起来讲，大众属性的高等教育就是一种就业和创业的教育、需求导向的教育、可持续发展的教育，人权、平等、环保将不可避免地成为高等教育的必修内容。

说它是时代和社会经济发展的必须要求，是因为 20 世纪 50 年代开始实施的欧洲一体化，60 年代开始的西方发达国家从工业化时代向信息时代的转变，以及经济全球化的发展趋势，使社会和经济发展越来越多地需要依靠人力资源素质的提升，越来越多地需要依靠现代科学技术的进步和发展，越来越多地需要依靠科学合理的团队合作。在这种时代和重视民主的大背景下，全民教育、终身教育、全

① 张晓慧.“第三条道路”理论. 国际资料信息，2002（11）：34-36.

纳教育已经成为国际社会的共识。为适应时代的发展，英国一面提升义务教育的水平：一面大力发展高等教育和继续教育，为义务教育后的年轻人及社会各界人士扩大继续深造的通道和受教育机会。

英国高等教育的历史在全球虽不算最为悠久，但也走过了近 800 年的历程。梳理历史，大致经历了 6 个阶段才发展到当今 120 所大学的规模。这 6 个阶段是，①传统大学的建立和发展期（12 世纪中叶到 19 世纪）；②伦敦大学学院型办学及学位颁发分离式垄断性高等教育的发展期（19 世纪上叶至 20 世纪中叶）；③新型独立大学的涌现和发展期（20 世纪 50 年代）；④高等教育的扩容期（20 世纪中期）；⑤多科性技术学院和开放大学出现，形成高等教育双轨制时期（20 世纪 60—70 年代）；⑥高等教育全面融合期（20 世纪 80 年代至今）。人们也常常根据英国大学在历史上成立的时间，把它们分作 5 类，即古老的传统大学（6 所，1096—1582）、19 世纪大学（8 所，1832—1895 间）、市立大学（11 所，包括红砖大学 5 所（1900—1909）和第二批市立大学 6 所（1926—1957））、玻璃大学（23 所、1961—1969，也称 60 年代大学）、特殊大学 3 所（1969—1984，开放大学为英国唯一的远距离教育大学；白金汉宫大学（1976）为英国唯一的私立大学，阿尔斯特（1984）为第一所玻璃大学和多科学院合并而成）、新大学（69 所，含 1992 年大学 38 所（1992—1994）和第二批新大学 31 所（2001—2010）。[①]这种发展历程可直观的表示为图 4。

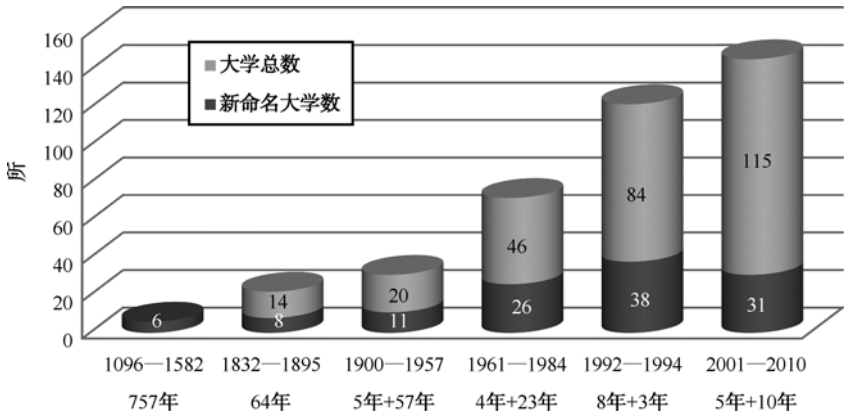


图 4　英国大学数量发展示意图

诠释这个发展历程：1900 年开始建立的市立大学，标志着英国的高等教育从原来的神学宗教的殿堂中走了出来，开始面向社会现实和科学及产业的发展。尽管如此，此时高等教育的属性依然属于精英教育，只将贵族和富家子弟纳入服务对象。20 世纪 60 年代以来，社会和经济的发展对高等教育的相关度增强，时代要求高等教育向大众开放，向全民开放。英国采纳了《罗宾斯报告》（1963）的建议，对高等教育进行了第一次扩容，以双轨制（建立部分多科学院，形成独立自治大学和公共体系大学的双体系高等教育）服务更多的社会大众。从此，高等教育放下了自己象牙塔的架子，依据全球大力发展终身教育的国际共识，在教育思想上进行了一场革命。教育的作用开始不再是用来区分人的三六九等，而是探索科学知识，传播高层次学问和技能，帮助人类获取生存所需要的更高技能和知识，提高社会自然人把握自身发展的能力，帮助人们获取创造思维以及相关的技术能力。在这种教育中，平等成为根本原则。这种教育的平等首先是社会中任何成员都应该享有接受教育的权利和义务；其次，所有人应该不受年龄、性别、种族、经济背景、宗教信仰、智力的高低等诸多因素制约，拥有平等的接受教育的机会；最后，要能使每个个体在适合自身条件的情况下发挥他们的最大潜能，以最适合的方

① 数据来源：http：//en.wikipedia.org/wiki/List_of_UK_universities_by_date_of_foundation，2011 年 2 月 8 日.

式方法实现他们的人生梦想。总之，就是要使社会上每一个个体自由和谐地发展，不但要获得求生的技能，取得更高层次的文凭，而且要获得学业上的成功，实现全纳教育的理想。即便如此，英国人慢热的特点并未能在很短时间内改变高等教育精英化的局面。20 世纪 70 年代，美国社会学家马丁·特罗（Martin Trow）在考察研究了世界多国高等教育制度之后，把高等教育分作精英型、大众型和普及型三种，并依然把英国列入精英型高等教育制度的行列[①]。英国真正加快高等教育大众化的步伐还是 90 年代的事。1992 年，英国政府颁布《继续教育和高等教育法》，决定允许高等教育双轨制中由政府直接控制的多科学院及类似且具备开办高等教育课程的学院，升格为大学，享受独立大学的同等待遇，即学位的授予权和大学水准的拨款。由此，英国的高等教育院校进行了第二次扩容。通过这次扩容，英国高等教育院校的数量比 1984 年几乎翻了一倍，比 1957 年则翻了两番。在此基础之上，20 世纪的前十年，英国又在 1999 年大学数量的基础上增加了 31 所，实现了第三次扩容，扩容比例为 35%，这些新大学中一大半都是在原有学院基础之上通过新办、合并或直接升格成为了新世纪的大学。

继续教育是英国体系中衔接中等教育和高等教育，承上启下的重要环节，也是帮助大多数年轻人决定未来发展方向，未来能否顺利从基础学习阶段过渡到高级学习，或进入社会，有效从事生产劳动的关键时期。它在英国教育发展的历史进程中经常同高等教育交织在一起并肩发展。高等教育的发展变化势必牵动继续教育的变革。

从 1944 年起，继续教育学院的定义和归属管辖权均由《巴特勒教育法案》明确作出说明。在此法律的保证下，加上有英国工业联合会（the Federation of British Industries，FBI）和贸易工会议会（the Trade Union Congress，TUC）的大力推动，战后的英国在 50—60 年代出现过一次继续教育扩容的热潮，继续教育学院在任专兼职教师人数从 1944 年的 1.15 万人，经过 1956 年的 3.4 万人，跃升到了 1964 年的 6 万人[②]。1956 年，英国政府顺应社会经济发展的要求，在继续教育学院中挑选了数所条件优良的，将其提升为高级技术学院（College of Advanced Technology），提供高等教育层次的高端职业技术教育，以弥补大学教学内容的空缺和高等教育学位的不足。需要指出的是，英国的此举虽说亡羊补牢为时不晚，但此举是在珀西报告提出类似建议 10 年后才付诸实施，而且比德国建立类似的学院已经晚了近一个世纪。

1961 年，哈罗德·麦美伦保守党政府发布“在技术教育领域提供更好的机会”（Better Opportunities in Technical Education）白皮书，对技术教育的发展提出了多项措施，包括做好中等教育到继续教育的衔接工作，理顺关系，增加日间学习课程，减少夜间课程，提高投资效益和工作效率，为更多的义务教育后学生提供继续学习的机会；继续教育学院需要紧跟产业发展的动向和需求，及时更新设备，进行课程改革，教学方法改革，压缩培训期限，增加基础课程，为培训技术员和提升现有技术员的业务水平提供适合对路的培训及训练。白皮书鼓励开展三明治式教学，强化集中时段教学和培训的方式。当时的技术教育课程主要集中在建筑、工程、矿业开采、印刷、科学、纺织、食品技术、金属冶炼、汽车甚至摄影、计算技术和技术制图等方面。即便如此，由于人们头脑中固有的重文轻理，看不起职业技术教育的传统观念，到 1967 年，全英国报名参加基础课程考试和职业技术考试的应试者只有 10.57 万人，其中只有 6.99 万人获得了通过，仅占报名人数的 66.1%[③]。中学生大多数人还是认可并选择学术类的中等教育普通水平证书（O level）和高级水平证书（A level），大多数毕业生认为与其去读职业证书，还不如直接就业。

1964 年，工党上台，哈罗德·威尔逊政府出台《工业培训法案》（*Industrial Training Act*），提出三

① 林俊彦，黄万成. 台湾高等教育大众化趋势与技职教育人力发展规划之探讨. 2001 年海峡两岸高等职业教育（技职教育）论文集.

②③ Dr Richard Evans，A Short History of Technical Education，Chapter 12，http：//www.technicaleducationmatters.org/publications/shorthistory/chapter12，2010 年 9 月 8 日.

项目标：①将各种与培训相关的政策紧密结合经济的需求和技术的发展；②采取措施，确保提升产业培训的质量；③建立起各个行业的最低职业标准。根据这个法案，劳动部成立了有限责任公司性质的产业培训委员会（Industrial Training Boards），协助政府整体考虑产业中的各种培训，制定相应标准，向相关企业提供咨询和指导，推动各种技术培训的有序进行。

1966 年，英国工党政府的《关于多科技术学院和其他学院的计划》的白皮书再次提出，高等教育要扩大规模。大多数在 1956 年升格为高级技术学院的院校借这次新政策之推动，再次升格，进入了大学的行列；同时，英国还通过建立多科学院的方式，开启了英国高等教育的双轨制，即大学保持原有独立自治的地位，鼓励继续教育学院改办成多科学院，特许这些学院和其他一些达到一定教育水平的学院可以在政府的指导和控制下，开办学士乃至博士学位的高等教育。不过，这些学校没有独立自治大学拥有的学位授予权，所有学位需要向伦敦大学或国家学术颁证委员会（the Council of National Academic Awards，CNAA）申请。在这次浪潮之后，英国到 1970 年已经拥有 30 家多科学院，继续教育领域中的教育学院数达到了 155 所，继续教育学院数升至 700 所，社会上各种夜校约 6000 家。在之后的 10 年中，出于满足大众对高等教育的强烈需求，英国的继续教育不断进行改革，对各种院校和办学机构进行调整，结果是到 1980 年，多科学院的数目保持不变，有大概 70 多家继续教育学院面向社会提供高等教育，剩余的继续教育学院通过关停并转，减少到了 500 多所，夜校也减至 5300 所左右[①]。

80 年代撒切尔夫人主政时期，不但通过 1988 年《教育法》统一了初中等教育的全国性教学大纲，还开始着手整顿培训市场，通过政府干预的手段，关停并转，将历史上形成的众多条块分割的资格认证机构整合成为现在的主要 5 大颁证机构，规范培训内容，编制职业资格标准，为职业技术教育明确了职业规范和课程标准，逐步建立起了具有英国特色的资格证书框架体系（另见下文详述）。

对于英国的继续教育而言，1992 年是一个翻天覆地变化的一年。这一年，根据议会发布的《继续教育与高等教育法》，许多原属于继续教育范畴的多科学院升格，进入大学序列。同时，梅杰政府还决定撤销了国家学术颁证委员会（CNAA），并继承撒切尔夫人的政治路线，将继续教育学院和六级学院的行政管辖权及拨款权从地方教育局收归中央政府管辖，中央政府还专门为此成立了与高等教育拨款委员会并行的继续教育拨款委员会（Further Education Funding Councils，FEFCs），向青少年发放代金券，由他们选择课程，将中央政府的投入带入学校，从而在继续教育领域引入了竞争机制。由此，继续教育学院脱离了地方教育局的管理和保护，成为一方面受中央政府拨款机制控制；另一方面受市场左右的“商业个体”机构，在法律框架体制下，为了一个个“客户”而进行相互间的竞争，从而使得完整而综合的继续教育体系成为泡影。[②]对于梅杰的这一政策，特沃尔顿爵士（Lord Walton of Detchant）在其 1993 年的一份报告中批评指出：梅杰政府如此稀里糊涂“建立中等教育多样性选择”的政策，存在着将现有学校导入“好”、“一般”和“沉沦”等级的极大风险。现实中要想同时给学生以进入高质量学校、多样性选择和学校的多样化是不大可能的。[③]

卡梅龙联合政府上台后继续改革继续教育，提出要利用现有继续教育学院的条件，开设一批新的技术学院（Technical Colleges，或 Technical Academies）。这种学院将组合中等教育普通证书（GCSE）的核心课程和商务、计算机以及其他需要动手技能的课程，为年轻人提供一种新课程的选择。在继续教育学院的积极配合下，目前第一所技术学院已经在中西部地区开学。最近，国会考虑到许多学院联合周边大学开办高等教育课程，办学实力大增的现实，通过立法，给予继续教育学院开办基础学位课程（相当与

① 数据来源：Cantor. L. M. and Roberts. I. F. ‘FE A Critical Review’ RKP. 1979，转引自 Dr Richard Evans，A Short History of Technical Education，Chapter 12，http：//www.technicaleducationmatters.org/publications/shorthistory/chapter12，2010 年 9 月 8 日.

② Benn and Chitty，*Thirty years on：Is comprehensive education alive and well or struggling to survive?* David Fulton Publishers，London，1996：14. 转引自 Gillard D（2007）. *Education in England：a brief history*，http：//www.educationengland.org.uk/ history/chapter09.html，2010-03-15.

③ Gillard D（2007）. *Education in England：a brief history*. http：//www.educationengland.org.uk/history/chapter09.html，2010-03-15.

我们的大专文凭教育）的授权。这将进一步强化继续教育学院在中高等教育间的衔接作用，更加有效地推动全民教育，并在一定程度上改变高等教育的版图，使得更多的在职工作人员能够有业余时间修读学位课程的可能[①]。

上述英国教育政策和教育改革在表面上看似乎是政府更替带来的结果，其实不然。这些改革实际上也展示出英国人在高等教育理念、管理方式方面发生的变化。

一位名叫克里斯·杜克（Chris Duke）的英国学者曾以一幅表格[②]对英国在高等教育理念方面的变化进行了概括（见表 5）。

表 5　Chris Duke 归纳英国高等教育理念变化对照表

领　域	旧 话 题	新 话 题
招生	选择 学生 高级水平考试	入学、对先前经验及学习结果的认同（APEL） 顾客、市场 非传统入学
课程	学科 课程 进步	核心、选修、模块 能力（capability），胜任（competence） 进取精神（enterprise）、迁移能力，学分积累转移
教学过程	讲座 讨论 导师制	协商 经验（experiential） 自我指导
管理和资源	学院制 共同体 对话（discourse） 拨款 资助 费用	任务（mission），系统产品 评估，审计 事业规划 现款收益（cash flow），花费中心 竞价，合同 变卖资产（realization of assets） 伙伴关系，公共关系
尺度、产品和结果	受教育 学位等级 辍学/浪费 学术地位	就业能力 学分积累 效率，成绩指标和成绩测量 形象，排名
价值观和目的	文化 严格要求 优异 学术 标准	效率 适用于目的（fit for purpose） 质量 增值 终身学习

在管理方面，变革主要体现在高校内部管理方面，大致可以归纳在四个方面，即：

- 扩大校方与外界的交流，增加教学与科研经费，校议会吸引企业界及社会人士参加学校管理，其比例大约是 5%～15%；

① AoC. Colleges Now and Beyond. http：//www.aoc.co.uk/en/publications/index.cfm，p13、14，2011-02-15.

② Chris Duke，*The learning University，Towards a New Paradigm?* Buckingham [England] ： Philadelphia：Society for Research into Higher Education & Open University Press，1992.//邢克超转引.《共性与个性——国际高等教育改革比较研究》.北京：人民教育出版社，2004：65.

- 高校设立新部门，如市场办公室、中学部、国际联络办公室、与企业合作办公等；
- 建立以计算机为基础的网络管理中心，提高学校设施的利用率；
- 集权化的分权制。

评论 1

20 世纪之后，教育与社会和经济以及各个方面的关系日益紧密起来。对于一个要在社会中有尊严地生存的人而言，教育是除了工作之外最重要的社会活动之一，甚至是一种能够直接影响到个人生活质量的、具有社会属性的个人活动。这对于年轻人来说尤为如此。在当今信息时代的历史背景下，知识更替周期迅速缩短，学习成为伴随有尊严的社会人一生的必须。然而，作为一种人类活动，它受制于众多人类社会发展的要素，例如生存所在国度的社会、文化、经济、传统、习惯、思潮、政策等的影响，特别是个体在这个社会环境中积累发展起来的个体思维方式、智商水平、生活态度、学习方法、兴趣爱好等。所有这一切都会左右社会个体接受教育的形式和等级。

教育本身最基本的作用是使受教育者得到教化。就此，联合国教科文组织在 1996 年把这种教化的目标归作四项：即学会知识，学会做事，学会做人，学会生存。对于教育高端的高等教育，世界银行与联合国教科文组织在 2000 年曾提出过了一个时代性的目标，那就是要通过高等教育，增加受教育人的收入，培养文明的领导，拓宽职业选项，提升相关技能，从而进一步促进经济的发展；要通过高等教育的深度发展，使得国家能够创造出新知识，并与其他国家开展学术性和科学方面的商务往来，推动全球化背景下各个国家发展；要通过高等教育，建立和引领公共价值观的方向（包括人们的社会互动范式），促进一个开放的、拥有精英领导阶层的、有礼貌的社会的形成[①]。

在倡导大众教育、终身教育和全纳教育的当今，教育必须要面对每个社会人的个性差异、职业需求和生活目标。正因为如此，联合国教科文组织前副总干事科林·鲍尔在第二届世界职教大会上曾指出：要尽可能地缩小技术与职业教育同普通教育的差距，为全民提供终身接受教育的机会（周满生，2003：150）。社会需要透过中等和中等后，乃至高等教育几个层面，设计出形式多样、因人而异的受教育机会，承认其价值，并把这些教育和学习机会有机地统一并整合起来，形成一个纵向相互衔接、横向相互融通的教育体系。

20 世纪后半叶英国大力发展高等教育和继续教育正是对于上述教育发展理念的实践和佐证。

经历过工业革命兴起和大英帝国辉煌的英国，在当代大力发展高等教育和继续教育，顺应终身教育的时代潮流，是建立在社会、经济、教育、文化已经发展到相当水平基础上的高位继续改革和创新。上文图 3 已经清楚地向我们展示，经过 20 世纪 80 年代的规划和努力，义务教育后（相当于我国高中最后一年及高中后）年轻人的在学率始终保持在 75%以上，到 2009 年甚至超过了 80%。

英国从这种高位上发展继续教育，主要关注了以下九个方面的问题：

（1）给予义务教育后的年轻人（14～19 岁）以特别的关注，引导他们能够根据自己的智能和对未来的理想进入政府规划的学习路径。14～19 岁阶段，正是年轻人选择和奠定未来生涯基础的关键时期，也是一个人思维最为活跃，学习能力最为强劲的时期，因此，英国人把针对这个阶段青少年的教育看作是关系到英国未来发展的重要工作。“二战”后曾两度就任首相的工党领袖哈罗德·威尔逊（1964—1970，1974—1976）十分重视教育，提倡社会要给大众公平的受教育机会。他将社会服务与年轻人的教育问题统筹考虑，提交议会通过了《儿童及青少年法案》（*Children and Young Persons' Act*）（1969），

① Dr. J.B.（Hans）Opschoor，TERTIARY CAPACITY DEVELOPMENT AND SOCIETAL DEVELOPMENT：Reflections in relation to OECD/World Bank “Cross Border Higher Education for Development”（draft），World Bank/OECD/NUFFIC Seminar，14-15 Sept. 2006，NUFFIC，Hague，Netherlands.

并极力探讨创办开放大学的想法和措施。在他的任期内，英国的教育经费第一次超过了军费。1978 年卡拉汉（工党）政府发起过一项专门针对 16～18 岁年轻人的“给年轻人机会项目”（Youth Opportunities Programme）。撒切尔夫人上台之后对这个项目进行了进一步扩充，到 1983 年，英国人力服务委员会又推行一个“年轻人培训计划”（Youth Training Scheme，YTS），替代 1978 年的项目，对 16～17 岁提供在岗培训，辅以至少 13 周的学校文化知识、基本生活技能和基本社会技能的教育。政府在自愿合作的企业中为学生安排培训岗位，企业还为学习的学生支付一定的生活津贴。1982 年，政府再推“技术与职业教育启动项目”（Technical and Vocational Education Initiative，TVEI），继续推动 14～18 岁青年参加职业教育，接受技术培训。1990 年，“青年人培训项目”（Youth Training）替代“年轻人培训计划”（YTS），增加了更多的灵活性。1997 年布莱尔新工党政府上台，更有“新方案”（New Deal）项目推出，将项目覆盖的人群扩大到 18～24 岁群体中 6 个月或以上没有工作的民众、25 岁群体中 18 个月或以上没有工作的民众、带有义务教育阶段孩子的单亲家庭、有意参加工作的残疾人、50 周岁以上的人群及没有工作的音乐人。项目给予这些人一定的资助，帮助他们安排就业岗位。2002 年，教育行政部门又推出 14-19 岁青少年教育及培训绿皮书。2003 年政府专门委派麦克·汤姆林森爵士组成 14～19 岁青少年课程改革工作组，对该年龄段青少年的教育与培训工作进行调研并提出改革建议。工作组于 2004 年 10 月 18 日经时任教育与技能部部长 Charles Clarke 签署，正式发布《14～19 岁青少年课程和资格证书改革——14～19 岁青少年课程改革工作组最终报告》（*14～19 Curriculum and Qualifications Reform—Final Report of the Working Group on 14～19 Reform*）（以下简称《报告》），对这个年龄段青少年的教育与培训工作进行了整体回顾和问题分析，提出了诸多建议。之后还有 2009 年纳菲尔德针对该年龄段青少年的教育和培训方面的独立调查报告（Nuffield Review of 14～19 Education and Training in England and Wales），这也是 1959 年克鲁瑟独立报告（Crowther Report）之后篇幅最长，涉及内容最广的一份独立报告。

从本质上讲，这种对于 14～19 岁青少年问题的关注也是对中等教育和高等教育衔接问题的关注。虽然英国对这个社会群体的关注数十年，且一直是在基本普及高中教育的高位上的思考和改革。遗憾的是，这些关注和措施的成效一直不佳。与其他西方发达国家相比，英国一直处于比较落后的地位。以 2004 年的数据为例，当年英国 17 岁青少年在校率仅为 76%，辍学率在全球 28 个发达国家中排列第五位，主要问题出在英国政策的多变性以及民众对待教育的认识。

（2）以人为本，开展课程改革。从中学阶段就开始，在教学内容中融入职业课程，为学生展现未来现实世界的斑斓和多彩，帮助学生在学习过程中，发现并确认自己的兴趣和特长，从而提早为自己的未来做出规划，为实现规划铺路搭桥。这种以人为本的教育观念是建立在社会现实的基础之上，即学术路线并非所有人可以走得通，可以走到底，社会人群中大多数人的理想是通过学习一定的文化基础知识，走职业技术道路得以实现的。英国人明白，仅仅拥有职业技能的人也不适合当今社会的需要。爱因斯坦曾经说过：“只教给人一种专门知识、技术是不够的，专门知识和技术虽然使人成为有用的机器，但不能给他以一个和谐的人格。最重要的是人要借着教育得到对于事物及人生价值的了解和感觉，人必须对从属于道德性质的美，对于人类的各种动机、各种期望、各种痛苦有了解，这样才能和别的个人建立起适合的社会关系。”①

（3）以能力为本，完善证书的结构。英国在资格证书框架体系的建设中，不仅考虑了专门针对岗位的资格证书（NVQs）、针对职业生涯的资格证书（GNVQs→职业类中等教育证书、高级证书），还专门设计了普适性的核心技能证书，实现了三类证书与高等教育资格证书的衔接。近年来，还采纳了汤姆林森报告中的建议，设立了一套全新的中等教育资格证书，其中包括英语、数学和信息技术三科的新基本技能标准和证书，分作三个层次（见附图表 18），并入国家资格证书框架体系。现代学徒

① 王道俊，叶立群，扈中平著. 教育学原理 [M]，福州：福建教育出版社，2001：173.

也通过组合不同的 NVQ 证书、核心技能证书和专业技术证书，构成现代学徒证书和高级学徒证书，使得国家资格证书框架体系成为一个包括初中后各个层次各种类型的完整的资格证书体系。根据工作实施计划，中等教育资格证书将于 2013 年在 17 个学科领域加以实施。这样就为 14～19 岁青少年提供了多元而可以因人而异的学习发展路径（见表 6 和图 5）。

表 6　英国中等教育证书框架体系四个等级之间的关系图[①]

Entry diploma 入门级 Entry and personalized	Foundation diploma 基础级文凭 Foundation Entry	Intermediate diploma 中级文凭 Intermediate	Advanced diploma 高级文凭 Advanced

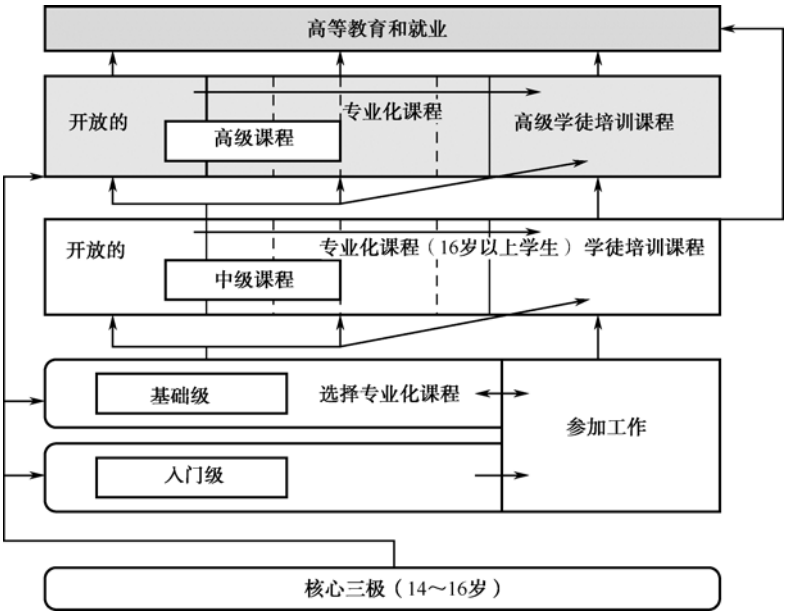


图 5　英国高中及高中后学生进阶路径图

（4）以结果为准绳，改善学业的评估方法和手段。英国在不断改革评估的方法和手段，其中包括对中等教育高级水平证书考试的评估方法和手段，缩小外部评审的范围和内容，确保所有被测评者既能够放松心情，又需要面对一定的挑战。英国教育技能部在一份向世界经济合作组织（OECD）提交的题为“国家资格证书体系在促进终身学习方面的作用”的国家背景报告（2003）中指出，根据一项针对大学为产业服务项目学习导向网站（Ufi Learndirect）所做的调查显示，被调查的英国成年人中，有 22%的对于学习有“怕失败”的担忧，23%的中断学习是因为对在学校不感兴趣。这些无疑与英国 2004 年 76%的在学率有一定的正比例关系。[②]

① Tomlinson Working Group on 14-19 Reform，14-19 Curriculum and Qualifications Reform—Final Report，2004，p47.

② Department For Education And Skills. The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning. Background Report for the United Kingdom. March 2003 with additions August 2003.

为此，英国继续教育中各种教育及培训不追求表面上的考试成绩，而是根据许多学生厌恶简单机械性的知识点测评考试的情绪，较少采用书面考试评判学生的职业能力和素质。它所关注的是被考核者在实际的社会环境中具体运用所学的知识和技能的水平，在具体工作中的表现是否符合岗位的要求。涉及职业资格证书相关学习情况的测评，往往用工作现场考核代替传统的课堂考试，以实际工作成果代替考试成绩。为了做好评审工作，英国人不断实践研究，不断完善制度，规范严格而详尽的评审步骤：即确定评审计划→收集证据→判断证据→作出评审结论→反馈意见→确定评审结果。

这个过程中，评审的质量由考评员、内部评审员和外部评审员三级评审加以保证。三个层次的评审侧重不同，但缺一不可，它们共同构成继续教育领域职业类课程评审质量的严密保障机制。在英国，国家对取得职业资格只有标准的要求，没有其他的限制。评审不是为了选拔，而是要看被评人是否达到了国家的资格标准。接受评审的学生，可以任意发挥自己的个性，只要能够以可以接受的方式向考评员展示自己达到国家职业资格标准，就可以获得颁证机构颁发的国家职业资格证书。学生学习的期限、地点、方法和接受评审的次数都没有太多限制。

（5）古为今用，挖掘英国传统教育中的有益举措。英国人迷恋传统，对于过去的一些有益的教育方式，他们不断给予发扬光大，赋予它们时代的特征，使它们继续为教育的发展和人才的培养发挥良好的作用。例如，三明治课程：将学校教育与在企业工作中培训有机地结合在一起，以特定的标准审核接受培训任务的企业，在政策和学生的待遇上给予保证，使得学生受教育的权益和教育培训的质量得到保障。现代学徒计划：在传统学徒制度的基础上，融入当代的核心技能课程（key skills），以 NVQ 为规范的职业学习内容，再加上技术证书（Technical Certificate），从而改变了以往单纯培养熟练的技艺工人，代之以具备一定知识水平、能够理论联系实际，并熟练掌握相关行业技艺的实用人才。在教学形式上，全日制与业余制并重，白天班和夜班同开，重实际，讲运用，为就业，求提高。

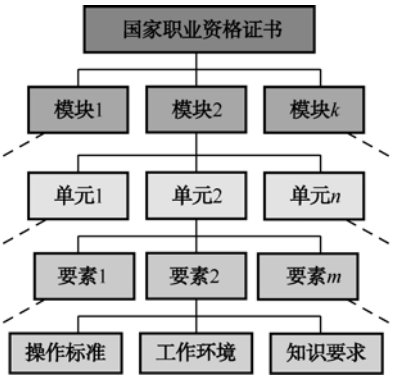


图 6　英国职业资格证书内容架构图

（6）发挥企业和行业的重要作用，开发丰富且密切联系实际的学习课程和项目。英国在原有行业协会/学会的基础上，通过政府引导并资助，建立了 20 多个行业技能委员会（Sector Skills Councils，SSCs），由雇主主导，独立运作，配合政府规范职业技术培训课程设计模式，以操作标准、要素、单元、模块、证书的五级学习内容架构，组合编制课程/资格证书标准（见图 6），以适应英国现代职业技术教育制度所提供的各种学习路径的学习需求，适应当代社会及产业对人才素质的需求。这个平台也为雇主们提供了更多与政府管理机构对话的机会，以他们来自一线的用人需求和标准以及相关建议，对职业技术教育的政策和制定施加影响。

（7）设置灵活的学习业绩管理模式，结合现代测评技术和评估方法，以适应教育社会化和多元化的需要。有学者指出，一个国家无论发展状况如何，都不能仍将学校视为获取知识的唯一场所，在校学习阶段也不再是唯一的培训时期。要落实终身教育的目标，就要发展一个全民继续学习的模式，以此取代那种有选择的、占主导地位，并集中在较为有限的一段学习时间内在学校学习模式[①]。英国的资格证书框架体系为这种管理模式提供了可能，作为补充，英国还提出要对先前学习工作经历做学分认可，从而进一步提高了教育社会化的可行性。

（8）重视可持续发展问题。可持续发展问题也是当今整个国际社会谈及发展必谈的话题。英国的主要对策之一，就是大力发展大学、继续教育学院和培训机构，通过教育引领社会公民认识，尤其是

① 周满生主编. 世界教育发展的基本特点和规律. 顾明远 总主编 比较教育论丛. 北京：人民教育出版社，2003：150.

发挥继续教育学院在社区中的导向作用。革新大学科学部在2008—2009年可持续发展规划中指出：继续教育学院是社区的特别的引导者，这不仅仅是在教育领域，而且是在驱动经济发展方面。继续教育通过指导人们参与学习，投身可持续发展实践，从而扮演重要的引导角色，发挥重要的现实作用[①]。

（9）在高等教育层次大力推动创业教育。所谓创业教育是指通过学科课程、活动课程、环境课程和实践课程的多元课程形式，通过课堂和课外乃至进入社会和企业的不同活动，培养受教育者的创业意识、创业思维、创业技能等各种创业综合素质，使被教育者具备一定的创业能力。它是能力教育、素质教育和创新教育的综合性教育。联合国教科文组织赋予这种教育以“第三本护照”的美称，将其等同于学科教育和职业教育。对于这种新型的教育，英国人有着独到的见地。他们认为，创业教育并不等于创建企业的教育，而是指在混乱无序、变化和不确定的环境中勇于承担责任，积极主动地寻求与把握机会，高效地整合与利用资源，明智地决策，创造性地解决问题，创新并创造价值的过程。创业既指向目标达成，有时也指向“创造性的破坏”。因此，创业首先不能仅仅被当做一种纯粹的、以赢利为唯一目的的商业活动，而是渗透于人们生活中的一种思维方式和行为模式。创业教育是要培养大学生的自主、自信、勤奋、坚毅、果敢、诚信的品格与创新精神，训练他们捕捉机会的战略眼光和能力，提高他们的开拓意识和分析问题并解决问题的能力[②]。

2．建立国家资格证书框架体系，融通学科教育和职业技术教育

以终身教育和新职业教育为指导思想的20世纪后半叶，也是全球教育发生深刻变化的半个世纪。在大力发展高等教育和继续教育，为终身教育提供具体落实的抓手的同时，英国从80年代开始，积极筹划，开始建立英国国家职业资格证书框架体系，以此规范社会上的职业标准，建构全新的职业技术教育体系。2000年，英国又将高等教育的各种证书汇集一体，构建起高等教育资格证书框架体系，再到2004年，两个框架整合合并，形成了具有明显英国特色和时代特征的英国国家资格证书框架体系，成为落实终身教育的一种有效的工具。这也可以说是英国在教育领域的一个创举，其经验和做法既符合终身教育的理念，也符合民主人权的平等准则。此举被2000年欧洲议会批准发起的里斯本10年发展方略（Lisbon Stategy）所采纳，结合欧盟自身提出的“学习经济”的概念，欧盟也逐步建立起了欧盟资格证书框架体系。（参见樊大跃. 欧洲资格证书框架体系的构建与实质. 深圳职业技术学院学报，2009（11）.）

英国发起资格证书框架体系建设，规范社会职业资格标准，推动新职业技术教育体系的建立，既有雄厚的社会基础，也有“二元论”和“新职业主义”的理论基础，同时也契合了撒切尔夫人强化国家干涉，亟须医治严重“英国病”的历史时机。

就社会基础而言，英国早在工业革命发端之前，就已经兴起了多种形式、多种内容的职业培训，开始了对集中产业操作标准的设计和规范。（参见樊大跃. 从英国伦敦城市行业协会看行业协会的教育功能.）。而这种标准和规范源自民间、行业，用之民众和企业。经过数百年的发展，呈现一种机构林立，各自为阵，整体无序的状态。时至20世纪60年代，颁证机构数以千计，社会上存在的各种标准和资格证书有上万种之多，其中有一些证书无论是在数量、种类还是在证书的含金量上，都享有一定的国际声誉，比如伦敦城市行业教育协会（C&G）、商务及技术教育委员会（BTEC）和皇家艺术教育委员会（RAS）的很多证书，英国特许会计师公会的会计注册证书、英语IELTS考试证书等等。然而，由于条块分割，重叠、重复、标准多元、认证范围严重受限等弊端，无法使这些优质资源的优势得到充分发挥。

国家干涉则是通过政府行为，设立政府背景的颁证机构，设定国家职业资格标准，从而影响业已存在的民间颁证机，促进它们之间的关停并转，打破行业和地域之间的屏障，形成一种合力，使得资

① DIUS. *Sustainable Development Action Plan 2008—2009*. Version 1. July，2008.

② 参见王景新、刘小明. 论创业教育的课程模式. 中国职业技术教育，2006年2月，总第226期：36-37，以及http://baike.baidu.com/view/1472489.htm的有关资料，2011年2月10日.

格证书成为促进“知识和技能漂移”的认证体系。为此，英国政府在20世纪曾两度对颁证机构进行收编，统一规范。他们通过发挥政府背景和成熟颁证机构的引领作用，辅以市场调节，多渠道发展，走出了一条英国特色十足的岗位资格证书发展道路。

第一次收编是工党政府于1973年成立了政府资助的独立颁证机构——技术教育委员会（Technical Education Council，TEC）；次年，以同样的方式设立了商务教育委员会（Business Education Council，BEC），试图以有政府背景的两个机构引领岗位资格证书的发展，但结果不甚理想。同年，有人在一份《继续教育单元》（或称《一项基本的选择》）的独立报告中向政府建议：应该对C&G面向14岁以后学生的技术与职业系列课程加以改进，并将C&G作为主导机构加以政策的支持。政府采纳了这个建议，并且把上述两个有政府背景的技术教育委员会（TEC）和商务教育委员会（BEC）交由C&G管理，以社会第三方机构的形式共同开发新的职业前教育课程和一系列针对14～16岁青少年的基础性课程。可是，用C&G人士自己的话讲，“这段合作是短暂而困难的”（City & Guilds：9）。没过几年，技术教育委员会（TEC）在1981宣布彻底独立，商务教育委员会（BEC））也于1983年脱离C&G与技术教育委员会（TEC）合并，成为完全独立运作的商务与技术教育委员会（BTEC）。1996年商务与技术教育委员会（BTEC）又与伦敦大学考试与评价委员会合并，组成现在的“优质证书”考试委员会（Edexcel），形成与C&G齐名、政府主导的一家综合性资格认证机构。

第二次尝试是1985年。撒切尔夫人政府于4月提出进行一次技术与职业资格证书的回顾审核工作，并专门成立了国家职业资格证书回顾审核组，任务是改进全国职业资格标准的架构及运作体系，审核并提高全社会统一认可的应用常识及技能标准。其中措施之一就是建议将社会上相关的组织机构联合起来，如C&G、BTEC、皇家艺术教育协会、区域性的以及其他考试机构（比特曼、伦敦工商联合会等），从而形成一个全国性的、联合的、协调的职业资格证书及认证体系。1986年，审核组发布了最终工作报告，随后，英国就业部与教育与科学部联合发出白皮书——《让我们大家一起来行动起来——教育与培训》，呼吁以人为本，以课程适应学生，缩小职业教与和普通教育的差距，提高职业教育的地位，构建“终生教育”型社会。次年10月1日，政府宣布成立国家职业资格委员会（NCVQ），并由该机构在英国全国开始推行国家职业资格证书制度，以整合市面上存在的各种岗位及技术与职业资格证书。从此，英国政府才逐渐从间接政策引导转到直接干预技术与职业教育的发展道路上来。

国家职业资格委员会成立后的第一项工作，就是开发推行了英国国家职业资格证书（National Vocational Qualifications，NVQs）。就其性质而言，NVQ是一种针对在职人员而开发的岗位资格证书，培训及课程标准均结合企业主的要求和现代生产所必须的职业技能，施教场所一般为工作现场，主要对象是完成义务教育的中学毕业生（16岁以上青少年），尤其是那些刚进入工作领域，尚不具备必要职业技能的在职青年；学习方式一般为业余、“三明治”、半工半读等。

NVQ证书面世之后发展十分迅速。从1987年到2002年12月的近15年间，英国总共发出了400多万张NVQ证书。到1999年3月，NVQ已经发展到拥有899个课程，涉及17000多个职业资格，覆盖了88%以上的工种。尽管如此，该证书一直无法取代社会上几个有规模的独立颁证机构的资格证书，而且大有逐渐下滑之势。据报告，在1998年到1999年的一年间，英国共颁发417444张NVQ证书，比上一年度减少了8%；2000—2001年度为427，800，增长了2.5个百分点；2001—2002年度只有408，000，比前一年又减少了近5个百分点[①]。与英国著名的伦敦城市行业教育协会（C&G）颁发的证书相比，C&G通过其在全球的8500多个中心每年颁发500多种100多万张证书，这其中只有20万左右的是NVQ证书，而就这20万张就已经占到英国所颁发NVQ证书总数的一半，其余大部分都是C&G自己品牌的证书。优质教育证书集团则在NVQ推出之后不久就退出了颁发NVQ证书颁证机

① UCAS. *UK Qualifications for Entry to Higher Education.* 2005 Entry.

构的行列，把全部精力放在自己品牌的证书上。

1993 年，国家职业资格委员会又针对高中阶段学生开发出基于中学和继续教育学院的职业技术类生涯导向性课程，即普通国家职业资格证书（General National Vocational Qualifications，GNVQs）。这种证书早在 1973 年英国政府颁布的《就业与培训法案》（*The Employment and Training Act*）中就有提及，但直到 1993 年 9 月才开发出来加以启用。初期，证书分 1～5 级（Level 1 to Level 5），1998 年改为 1～3 级，与职业资格性质的学位或文凭教育（Vocationally orientated degrees/diplomas）以及中学后学位教育（Post graduate degrees）一样，每级需要约一年的学习时间。该证书既可作为学生进入高等教育的依据，也可以作为就业上岗的资格证书。学生一般需要通过在校学习，掌握一定的专业基础知识，并在职业技术，尤其是在相关的核心技能方面奠定一定的基础，使他们掌握未来进入劳动市场的基本能力。通过由政府背景的颁证机构的引导和挤压，辅以市场这只无形之手的作用，英国颁证机构大浪淘沙，最终才形成了不包括民间最大颁证机构 C&G 在内的三大主导职业资格证书发展方向的领导型颁证机构（见图 7）。到 2008 年 9 月，颁授普通中等教育证书的评价与资格证书联盟（AQA）又与伦敦城市行业教育学会（C&G）强强联合，设立 AQA-C&G 颁证机构，专门开发针对 14～19 岁青少年的、学术学习与职业技能学习相结合的新文凭（New Diploms）。原有的许多颁证机构经过改造，在这些领导型机构的旗帜下，依然保留了下来，还在继续发挥它们传统和已有的影响，构成一大批以商务及技术教育委员会（BTEC）和皇家艺术委员会（RAS）为主流的第二级颁证机构。这些机构专业面比较宽、服务面广、有可靠质量保障、享有广泛的声誉。除它们之外，也还有许多其他颁证机构，比如伦敦商务及产业考试委员会（LCCIEB），伦敦音乐学院（LCM）、国家开放学院网（NOCN）等。

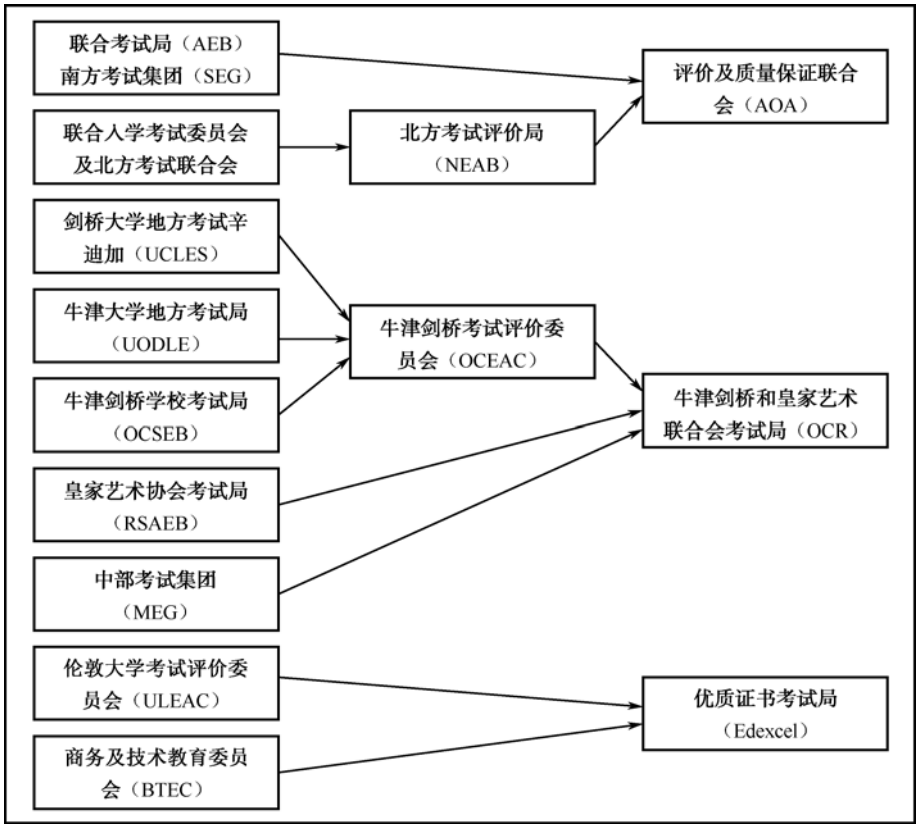


图 7　英国颁证机构的整合过程一览表

根据英国政府商务创业技能部官方网站公布的的统计数据，截至 2007 年年底，英国现存获得政府认可的颁证机构依然有 144 家，它们所颁发的证书均都被纳入到国家资格证书框架体系之中。大致对这 144 家分类，最多的是专业类颁证机构，共 89 家，占总数的 61.81%；其次是综合类颁证机构，共 32 家，占 22.22%；体育休闲类和艺术类颁证机构分别有 15 家和 8 家，所占比例分别为 10.42%和 5.56%。然而，最主要的四家综合性颁证机构所颁发的证书占到了颁授证书总数量的一半以上，之外仅三成以上的证书由独立自治的大学颁授。这样就形成了“国家引领，标准统一，有主有辅”的颁证机构群体。

机构归类的同时，政府还通过机构改革，积极引导对证书的标准及层级进行规范。截至目前，英国国家资格证书框架体系之中所包容的证书大致可以归纳为以下六大类。

第一类　基本素质证书（fundational qualifications，为各种资格证书的辅助类证书）

◆ 关键技能证书（Key Skills，1～4 级，2000—　）

◆ 基础技能证书（Basic Skills，1～2 级，2001—　）

第二类　普通教育类证书（General Certificate of Education，以中学和继续教育学院为基地的教育为主），主要有：

◆ 普通中等教育证书（GCSE，1～2 级，1988—　）

◆ 普通教育高级水平证书（GCE A Level，3 级，1951—　）

◆ 普通教育准高级水平证书（GCE AS，3 级，2000—　）

◆ 高级拓展证书（AEAs，3 级 2000—　）

◆ 文凭

◆ 其他

第三类　职业教育类证书（Vocational Qualifications，以中等教育学校和继续教育学院为基地的教育为主），主要有：

◆ 国家普通职业资格证书（GNVQs，1993—2008）（现已转换为与职业相关的中等教育资格证书，例如：

● 普通中等教育职业课程证书（GCSE in Vocational Subjects，1～2 级，2002—　）

● 中等教育高级职业证书（AVCE 或 Vocational A-level，3 级，2000—　）

● 中等教育准高级职业证书（ASVCE，3 级，2000—　）

● 中等教育高级职业双证书（AVCE Double Award，3 级，2000—　）

◆ BTEC 证书

◆ 其他

第四类　岗位教育/培训证书（Occupational qualificatons，以在岗教育/培训为主），现行证书名目繁多，主要有：

◆ 国家岗位资格证书（NVQs，1～5 级，1991—　），现已转换为国家学分累积职业资格证书（Qualification of Qualification and Credit Framework，QCF），将学习内容单元化，通过累计逐级换取证书，详细解释见下文）

◆ 学徒、高级学徒证书（Apprenticeship，Advanced Apprenticeship）（1995—　）

◆ 其他

● 评估及学历资格联合会（AQA）下伦敦城市行业协会证书（City and Guilds，C&G）

● 优质教育证书考试委员会证书（Edexcel，含 BTEC 证书）

● 牛津剑桥及皇家艺术联合会考试委员会证书（Oxford，Cambridge And RSA Examination，OCR）

● 其他

第五类　专业技术证书（Professional qualifications，以专业颁证机构颁发的证书为主）。

第六类　高等教育证书（degrees，以独立自治的大学颁发的学位证书为主）：

◆ 高等教育证书/文凭、国家高级证书/文凭

◆ 学士学位

◆ 研究生证书/文凭、学位

◆ 博士学位

英国证书体系的改革与发展历经数十年。2004 年英国资格证书及课程管理署（QCA）宣布：从 2004 年 9 月 1 日起，英国以证书为教育特色的教育/资格证书框架体系按表 7 的框架执行。

表 7　英国新旧教育/资格证书框架体系比较及与高等教育学位框架的比较一览表[①]

国家教育/资格证书框架体系		高等教育资格证书框架体系（2001—　）
国家教育/资格证书框架体系（2000—2004）	国家教育/资格证书框架体系（2004—　）	
5 高等证书	8 级 职业文凭（Vocational diploma）	D 博士学位 （doctoral，doctorates）
	7 级 职业证书、文凭，NVQ5 级证书	M（硕士，Masters） 硕士学位、研究生文凭和证书
4 高等证书	6 级 职业证书、文凭	H 级（荣誉学位、文凭） 学士学位、毕业证书和文凭
	5 级 关键技能证书、职业证书和文凭，NVQ4 级证书	I 级（中级） 高等教育和延续教育文凭、基本学位、高等教育国家文凭
	4 级 职业证书和文凭	C 级（证书） 高等教育证书
3 高级证书	3 级 关键技能证书、职业证书和文凭，A levels 证书，NVQ3 级证书	
2 中级证书	2 级 关键技能证书、职业证书和文凭、GCSE 成绩为 A*～C 的证书，NVQ2 级证书	
1 基础级证书	1 级 关键技能证书、职业证书和文凭、基本技能证书、GCSE 成绩在 D～G 的证书，NVQ1 级证书	
入门级	入门级 基本技能证书、学业证明	

注：1. 上述“高等教育资格证书框架体系”适用于英格兰、威尔士和北爱尔兰，由英国质量保障委员会（QAA）于 2001 年颁布实施。具体实施者为有颁发资质的各个大学或学院。

2. 目前在英国，“证书”（certificate）和“文凭”（diploma）并不表示层次差异。（*Statutory regulation of external qualifications in England，Wales and Northern Ireland（2004）*，36-37）

该框架体系是对 2000 年框架体系的进一步更新，主要目的是与欧洲资格证书框架体系接轨，变革的主要内容是将原来 5 级证书制改为 8 级证书制。新等级各级别的具体含义见表 8 的说明。

如此层次划分，在某种意义上也实现了与国际教育分类体系接轨（见表 9）。

① 制表依据：*Statutory regulation of external qualifications in England. Wales and Northern Ireland（2004）*pp.36-37.

表 8　英国国家教育/资格证书框架体系级别内容说明[①]

框架级别	级别内容说明	资格证书举例
8 级	8 级证书表示持有者为特定领域的首席专家或职业人。此阶段的学习主要是开发新创新方法，拓展或更新现有知识或职业工作	专家证书
7 级	7 级证书表示持有者具备高深和综合的知识，具备深层次和创新解决复杂及不可预测问题的能力，能够应对各种处境。此阶段的学习主要是掌握专家层次的职业知识，适用于高级职业人和管理者。7 级证书相当于硕士学位证书、研究生证书和研究生文凭	翻译文凭、音乐研究员
6 级	6 级证书表示持有者具备特定工作或学习领域中专家级的高层次知识，能够利用自己独到的见解和研究，处理复杂的问题，应对棘手的处境。此阶段的学习主要是掌握高层次的职业知识，成为拥有丰富知识的职业人，或成为职业管理者。6 级证书相当于荣誉学士学位证书，大学毕业证书和毕业文凭	管理证书或文凭
5 级	5 级证书表示持有者具备能够在特定工作或学习领域中创新知识和认识事物的能力，可应对复杂的问题和处境，提出解决问题的办法。此阶段的学习主要是掌握高水平的知识，丰富工作经验以及管理和培训他人的能力。5 级证书的持有者适用于高等级的技术人员、职业工作者或管理者。5 级证书相当于中级高等教育证书，比如高等教育文凭、基础学位及其他学位证书，一般用于那些后面不再接研究生课程的领域	建筑文凭、表演艺术证书
4 级	4 级证书表示持有者具备从事某领域工作或学习的专门学习技能，能够对高层次的信息及知识进行详细的分析和解读。此阶段的学习适用于从事技术和职业工作的人们，或从事管理及开发他人工作的学习者。4 级证书在等级上相当于高等教育证书	运动及娱乐文凭、现场管理证书、早期实习证书
3 级	3 级证书表示持有者具备获取所需实用知识、技能及认识的能力。此阶段的学习主要是掌握深入的知识及技能，学习者可以进入大学，或独立承担工作，或在特定的领域指导和培训他人	助教证书、国家职业资格三级证书、普通教育高级水平证书（A level）、高级拓展证书、小动物护理证书
2 级	2 级证书表示持有者具备较强领会知识的能力，了解专业和学习内容，在指导和督促下能够完成各种任务。此阶段的学习主要是掌握与许多工作相关的工作或专业知识及/或技能	国家职业资格二级证书、中等教育普通证书 A～C 等证书、足球教练证书、美容专家文凭
1 级	1 级证书表示持有者具备基本的常识和技能，能够在指导和督促下进行学习，所学内容通常与日常活动或工作有关，也可以涉及一些工作的技能	国家职业资格一级证书、抹泥工证书、中等教育普通证书 D～G 等证书，机动车学习证书
入门级	入门级证书表示持有者具备基本的常识和技能，能够在正确的指导和督促下进行日常环境中的学习。此阶段的学习主要是掌握基本常识和技能，与具体的职业无关	入门 1、2、3 证书，涉及各个学习科目

表 9　新国际教育标准分类及我国现行分类和名称一览表[②]

级别	教育层次	级别名称	我国等同名称	类型
		不限级别教育	不限定级别教育	
6-2	第三级第二阶段 2	博士研究生教育	博士研究生教育	
6-1	第三级第二阶段 1	硕士研究生教育	硕士研究生教育	

① UCAS，*UK Qualifications 05 for Entry to Higher Education*，2005，p.13.

② 周满生主编.世界教育发展的基本特点和规律.顾明远 总主编.比较教育论丛。 北京：人民教育出版社，2003：132.

续表

级别	教育层次	级别名称	我国等同名称	类型
5	第三级第一阶段	高等教育	大学教育	A、B
4	非二、三级教育	非 4 非 5 教育	高中后教育	A、B、C
3	第二级第二阶段	高级中等教育	高中阶段教育	A、B、C
2	第二级第一阶段	初级中等教育	初中阶段教育	A、B、C
1	第一级教育	初等教育	小学教育	
0	第一级前教育	学前教育	幼儿教育	

前文提过，在整个资格证书框架体系的运行当中，上述最主要的四家综合类颁证机构发挥了绝对的中流砥柱的作用。它们颁发的证书占到所有颁发证书总量的一半以上。从这些机构各自官方网站提供的信息，它们颁发的证书大致可以归纳为表 10 中所列的 4 大类，而且机构之间既分工，又有重叠竞争。

表 10　英国最主要 4 家综合颁证技能颁授资格证书清单及分类

颁证机构 / 证书类别	评价及质量保证联合会（AQA）	牛津剑桥和皇家艺术联合会考试局（OCR）	优质证书考试局（EDEXCEL）	伦敦城市行业学会（C&G）
普通教育类	资格及学分框架体系中基础学习证书	基础学习证书	普通教育证书（GCE）	
	普通中等教育证书（GCSE）	GCSE AS/A level GCE	GCSE	
	中等教育高级证书（Alevel）			
	AQA 学士学位证			
	AQA 数学运用证书			
	数学晋升证书			
	文凭			
	功能性技能	功能性技能		
	衔接高等教育证书			
	自由标准数学证书（FSMQ）	自由标准数学证书（FMSQ）		
	现代语言证书（FCSE）	Asset 语言证书		
	1、2 级证书			
	国家资格证书框架体系认可的个人与社会教育证书（PSE）和个人、社会及健康教育证书 PHSE）			
	入门级证书	入门级证书		
	关键技能证书			
	基本技能证书	生活技能证书		
	单元学习证书（UAS）			
职业技能类	与职业相关的资格证书（VRQ）		国家资格证书体系认可的 BTEC 证书（BTEC NQF）	国家职业资格证书（NVQs）、苏格兰职业资格证书（SVQs）

续表

颁证机构 / 证书类别	评价及质量保证联合会（AQA）	牛津剑桥和皇家艺术联合会考试局（OCR）	优质证书考试局（EDEXCEL）	伦敦城市行业学会（C&G）
职业技能类		OCR 国家证书	BTEC QCF	职业资格证书（V）
			工作中学习证书（work-based learning）	单科文凭
		职业类证书	技能证书（skills qualifications）	学徒\现代学徒证书、工程委员会考试证书
国际证书			国际证书（International only qualifications）	国际职业资格证书（IVQs）
		剑桥国际普通中等教育证书（Cambridge IGCSE）	国际普通中等教育证书（Internationa IGCSE）	
其他类		文凭、威尔士学士学位证书 其他普通资格证书	其他	高等教育水平证书
	项目证书	项目证书		领导者及管理学院证书（ILM）

再来细说英国的各类证书。当人们接触英国的各类证书，不免经常遇到四个名称，即 qualification（资格证书）、diploma（文凭）、certificate（证书）和 award（证明）。这些术语有时与相对应汉语词语的含义一致，有时也会有一些出入，这里特按照英国大学学院招生联合会（UCAS）和英国资格证书及课程开发局（QCDA）的释义作一些说明。

Qualification（资格证书）是一个比较大的整体概念，在英国具有非常明确的意义。它是社会对获得者的知识水平、行为、能力资质、特性及成就给予认可的证书，有时也可以作为一种从业的资质证书。然而，与以往不同，英国现行的资格证书既包含职业性质证书，也包含学术性质证书。比如，国家职业资格证书（NVQ）是资格证书，普通教育高级证书（A level）作为英国中等教育高级阶段典型的学术性学习证书，它们都是英国资格证书框架体系中的证书，职业教育双证书也在资格证书之列，高等教育序列的证书及学位证书也都被收入其中。所有这些证书都可以被称之为资格证书。

Diploma（文凭）一般是指教育机构颁发的体系内对教育经历认可的一种资格证书，一般译作“文凭”，以证明持证人已成功地完成某项学业，但尚未达到获取学位的水准。在英国，它主要是指由继续教育学院或部分大学颁发的一种学历证书，学历层次介于英国义务教育后和高等教育本科学历之间的继续教育。按此解释，其证书层次应该在 4 和 5 两个级别中。但是，近年来，也有一些颁证机构用这个术语标识人们完成一个阶段职业技术教育/培训的学习，例如，在伦敦城市行业学会颁发的证书中就有 30 个 diploma 证书①。我们在本文表 9 中也可以看到，职业资格证书 1～8 级以及高等教育的两个层级中也都有文凭的身影。这种对 diploma 的使用，在 2006 年以前有随意的成分，相互之间有无法对等之嫌，但在开发资格证书框架体系近 20 年之后，英国新创立了国家学分累计职业资格证书（QCF）。从此规定，学习中能够核算学分的最小单位是单元，一个单元的学习一般需要 10 个小时的学习；而要取得一个 diploma，学习者就必须取得 37 个及以上的学分。

① 伦敦城市行业学会官方网站. http：//www.cityandguilds.com/search-results.html?sType=q&subject_or_code= diploma&varChunk=1，2011 年 2 月 17 日.

Certificate（证书）则分狭义和广义两种含义。狭义讲，certificate 是为完成某项学习任务，但尚未达到文凭水平的学习者所开具的学业证明，通常被称作“证书”或“证明”。从广义讲，它可以指称各种“资格证书和证明学习有效性的正式文件”[①]。正因如此，英国人在谈及教育/资格证书框架体系时特别指出：“目前在英国，‘证书’（certificate）和‘文凭’（diploma）并不表示层次差异”，只不过是用词不同而已。这其中的原因是，英国在过去的半个世纪里一直在努力拉近职业教育和普通教育的距离，把它们摆在同等地位；职业教育多用 certificate 称它的证书，而普通教育的学习机构则较多地使用 diploma 罢了。至于 qualification 和 certificate 的差异，英国资格证书与课程署高级研究员迈克尔·霍华德·科尔斯博士（Dr. Michael Howard Coles）这样解释：“资格证书（qualification）是认证或生效程序后产生的正式结论性文书，是对所认证资格的劳务市场价值和教育与培训价值的正式认可。证书（certificate）则是记录资格证书和学习有效性的正式文件。”[②]在这个意义上讲，广义的 certificate 可以指包括资格证书、证书、证明在内的各种证明学习有效性的正式文件。2006 年之后，证书的定义被明确化，特指证明完成 13～36 个学分学习任务的正式证明性文件。

Award（证明）的原意指某人工作学习有优点、取得优胜或业绩突出而被授予的奖品或奖状。用于教育和培训领域，则多指接受正规短期教育培训或非正规教育而获得的学习证明。从学习的总量上来看，它只是构成整体的一个部分，无法与文凭或证书的系统学习相比拟，也就是说，award 只是一种学习经历的证明，表示持证人已经完成 1～12 个学分量的学习。

这样一来，尽管英国的证书以众多的类别、等级和专业及内容使人眼花缭乱，但如果把它放进英国国家资格证书框架体系之中，再加上类别名称所隐含的学分数量，每一个证书也就有了它相应的位置。英国资格证书及考试条例办公室（Office of Qualifications and Examinations Regulation，Ofqual）在其官方网站提供了一份清晰的证书结构示意图，我们再稍加对比补充，就成为如下一幅可以与我国的教育体系相比较的资格证书结构示意图（见图 8）。

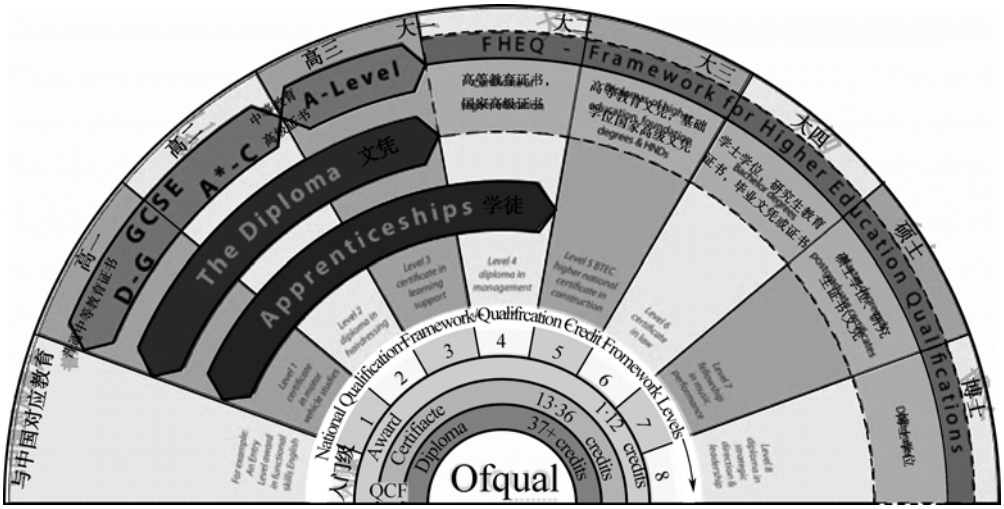


图 8　英国国家资格证书框架体系证书结构示意图[③]

① Dr. Mike Coles. 在“对话与合作——中英职业教育比较研讨会”上的发言（广东省教育局及英国驻广州总领馆文化教育处联合举办），2005.

② Sandy Leitch，“Leitch Review of Skills----Prosperity for all in the Global Economy - World Class Skills，Final Report”，December 2006，HM Treasury，ISBN：978-0-11-840486 -0），www.hm-treasury.gov.uk/leitch，2010 年 2 月 15 日，p 72.

③ 英国资格证书及考试条例办公室官方网站.http：//www.ofqual.gov.uk/for-students-and-parents，2011 年 2 月 17 日.

需要指出的是，在英国，所有的颁证机构都是独立的、非政府的、非盈利性的。前文中提到的 NVQ 和 GNVQ 以及它们后来派生出来的许多证书，都是由评价与资格证书联盟（Assessment and Qualifications Alliance，AQA）颁发的。这个联合会虽然与原来的 BTEC 一样有政府的背景，但其性质也是一个独立的、非政府的和非盈利性的颁证机构。政府不直接参与组织考试和颁发证书。

评论 2

传统上，世界上各个国家往往根据教育/培训内容的属性对证书加以区分。最多地是将正规学校机构颁发的学业证书称作学历证书，而将其他教育培训机构颁发的与技术与职业类培训有关的证明\证书称为职业资格证书。在这种体系中，人们把学历教育视为高层次、高水准、研究型、精英型的教育；而把职业资格证书纳入到无可奈何的、较低层次的、较低水平的、不得已为之的灰领，甚至蓝领教育。新世纪随着社会经济的发展和科学技术的进步，各国越来越清醒地认识到，经济的发展不仅需要学历教育，而且也同样需要职业教育；前者是一个国家发展水平的标杆，而后者是经济发展的基础和秘密武器。

英国开发资格证书框架体系，就是以新职业主义思想，拉平学术教育与职业教育，重新建构符合时代要求的职业技术教育体系。这也很好地回答了当今的教育是为了什么的问题。

当今教育的属性是大众教育，是终身教育。它与以往的精英教育有着诸多差异。青少年在完成义务教育之后要走什么路，如何规划自己的生涯，这些都需要有专门的教育和咨询体系加以引导。在英国，这种引导在义务教育后期，即 14～16 岁阶段，就已经开始。

英国的教育中，16 岁学生即将结束义务教育之前的毕业考试是国家统一考试，即普通中等教育证书（GCSE）考试，成绩按 A、B、C、D、E、F、G 七个级别评判。学生在 11～13 年级（14～17 岁）期间，须在开设的课程清单（见表 11）中至少修读 8～12 门课程，并参加相关课程的全国毕业统考，次数可以是一次，也可以是多次。学生只要在其中 5 门以上（含 5 门）课程中得到 A^{*}～C 之间的成绩，就可以选择学术路径的课程继续在原中学，或转到其他带有第六级学院的中学或继续教育学院参加中等教育高级水平的教育和考试。否则，如果学生的大多数成绩在 D～G 之间，学生一般就只能进入继续教育学院参加职业技术类或学徒类课程的学习。也有少数人直接进入劳动力市场。

表 11　英国目前为 14～19 岁青少年开设的课程清单

哲学	化学	土地与环境	设计与技术
法律	地质学	传统	会计
历史（14～19 岁）	电子学	欧洲研究	旅行与导游
古代历史	生物学	媒体研究	电影研究
社会科学	考古学	建筑与营造环境	体育教育（14～19 岁）
社会学	地理（14～19 岁）	健康与社会关护	就职学习
社会政策	工程学	制造	艺术史
批判性思维	物理学	现代外国语（14～19 岁）	艺术与设计（14～19 岁）
世界发展	数学（14～19 岁）	信息与通信技术	戏剧及影剧研究
通识学习	天文学	圣经希伯来语	舞蹈
文明	心理学	沟通研究	表现性艺术
政府与政策	英语（14～19 岁）	个人、社会和健康教育	表演艺术
宗教研究（14～19 岁）	威尔士语	人类哲学及健康	休闲与娱乐
科学（14～19 岁）	经济学	商务	
科学与大众认识	家庭经济学	酒店与餐饮管理	
应用科学	环境科学	零售与配送服务	

也许有人会问，这样不是依然把学生按照“二元”理论分作学术和职业技术教育两个类别，而且是以考试成绩等级划分出一个高低吗？对于这个问题，回答是肯定的也是否定的。

之所以肯定，是因为英国即便是从 20 世纪 90 年代将高等教育回归单轨制，但大学由此还是分作两类，即研究型大学和教学型大学，加上高等教育和继续教育的重组，英国人传统中钟情于精英教育的观念一直还根植于思想意识之中。尽管英国历经数次教育改革，但公学和文法学校依然存在的现实就可以作为有力的旁证。

然而回答也是否定的，因为“二战”之后，科学界对于人类智力的研究有了许多新的理论，其中在全球形成影响的“多元论”（Multiple Intelligences）和“三元论”。

“多元论”是美国教育家、心理学家霍华德·加德纳（Edward Gardner）在 1983 年出版的《智能的结构》一书中提出的。他认为，一个人的“智能是在某种社会或文化环境或文化环境的价值标准下，个体用以解决自己遇到的真正的难题或生产及创造出有效产品所需要的能力”，并且提出，为了应对生活和生产中的各种问题，人们需要 7 种智能，即语言智能、数理逻辑智能、音乐智能、空间智能、身体协调智能、人际交往智能和自我认知智能，这一理论被称为多元智能理论。在这个理论的基础上，人们也有了更多的解释，例如将加德纳所说的 7 中智能增加到 8 个或 9 个的，对名称也有称作语言文字智能、数理逻辑智能、视觉智能、听觉智能、空间智能、身体协调智能、人际交往智能（有人把此项智能再细分做人际交往智能和自省智能）；还有人从能力角度分出 9 种能力，即语言文字能力、数理逻辑能力、音乐节奏能力、对自然的认知能力、内省能力、生存能力、视觉能力、身体协调能力、人际交往能力；还有人从感知觉角度分出听觉、视觉、触觉和动觉，以及由他们派生出来的感知能力、观察能力、思考能力和行动能力等。

1985 年，美国耶鲁大学教授罗伯特·斯坦伯格（Robert J. Sternberg）在英国剑桥大学出版社出版了自己的专著《抛弃单一的智能说：三元智能理论》（*Beyond IQ：A Triarchic Theory of Intelligence*），进一步提出了“三元论”。他认为，人的智能“是一个人对自己相关的真实生活环境有目的的适应、选择和重塑所作出的智力反应[①]”，而这种反应在人们面对周边刺激情境处理所收到的信息时会因人而异，因此造成人类个体之间在智力上的差异。造成处理信息方式不同的主要原因，在于一个人的智力从总体上来讲是由组合性智能（componential intelligenc）、经验性智能（experiential intelligence）和实用性智能（contextual intelligence）构成的。组合性智能是指运用知识分析整理信息的能力，涉及思考、判断、推理等子能力；经验性智力指个人基于既往经验和不同观念所形成的顿悟或创造力能力；实用性智力指个体在前两项智力的基础上理性日常工作及事务的能力。

然而，不管是多元理论也好还是三元理论也好，一个人由于所拥有的基因、生长的环境、所受的教育和所经历的事务不同而接受到不同或相同而不等量的信息，在各种能力上就形成差异。因此，社会为公民应该提供多元成才路径，为不同智力优势的人们搭建不同的成长道路，使得能够深入思考人类生老病死和自然规律的人们成为哲学家和理论家；使得擅长数理逻辑思维的人们走上工程师、程序设计师、会计的生涯道路；使具备语言文字优势的人群成为新闻人、教师或律师；使得有听觉韵律优势的人们成为音乐家、作曲家和迪吧调音师；使得身体协调的人们加入运动竞技者、演艺人员以及消防队的队伍；使得视觉和空间想象超常的人们成为设计艺术家、建筑设计师以及建筑师；使得善于人际交往的人们成为政治家、咨询师和营销专家；使得勤于自省的人们成为研究者、作家和企业家。如此等等，各自发挥自己的优势，做自己最擅长做的工作，使得我们这个社会丰富多彩，人才济济，和谐共生。

英国的国家资格证书框架体系在制度上打破了传统上成才的独木桥制度，彰显了这种多元人才观和

① Sternberg，R. J.，*Beyond IQ：A Triarchic Theory of Intelligence*，Cambridge University Press，Cambridge，1985，p.45.

社会和谐发展观。它用知识技能的层次以及学习的付出和时间为主要依据，不计学习的形式和场所，破除了传统上教育拘泥于学校的樊篱，以一种明智的社会制度实现了全社会办教育，全民受惠于教育，落实终身教育，使得构建学习型社会以及实现全纳教育的构想得以落实。在这个意义上来讲，英国人在既不失传统，又改革创新方面取得了空前的成功，实现了“二元论”基础之上的多元化，践行了低门槛、多出口、重引导、个人选的大众教育指导思想。

分析归纳英国国家资格证书框架体系，它具有如下三个方面的特征和特点。

① 构建了一个全社会多领域及机构参与的、完整的，既分工又合作、各司其职的运行机制。在英国，政府部门不直接参与资格证书框架体系机制的运行，只是按照立法所赋予的行政权力，通过建立三个层次的分工合作运行机制，实现对框架体系的管理和推动。

在国家层面，英国政府成立了数个半官方机构，以企业管理的方式运作。它们职责分明，相互合作，对整个证书框架体系的工作进行部署、审核、监督，拨付相关经费（见图 9）。

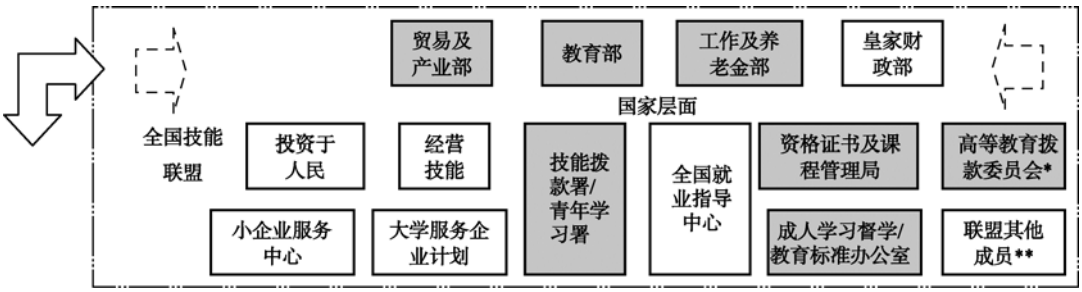


图 9　英国（英格兰）教育及资格证书框架体系建设运行机制示意图（之一）[①]

在区域层面，除了对应国家层面的相应机构外，主要增加了行业技能委员会（SSCs）。它是 2008 年根据议会立法成立的、得到官方资助和引导管理的新型行业代表机构，反映企业主心声，主持行业职业资格标准设计及培训指导，属非政府官方机构。目前，英国拥有 25 个行业技能委员会（委员会名称及行业覆盖面见附录三），涵盖英国近 9 成的行业领域，涉及英国 90%的劳动力工作职业。在外围，地方的贸易联合会和专业协会以及雇主及其机构也为该体系的运行提供支持和便利（结构见图 10）。

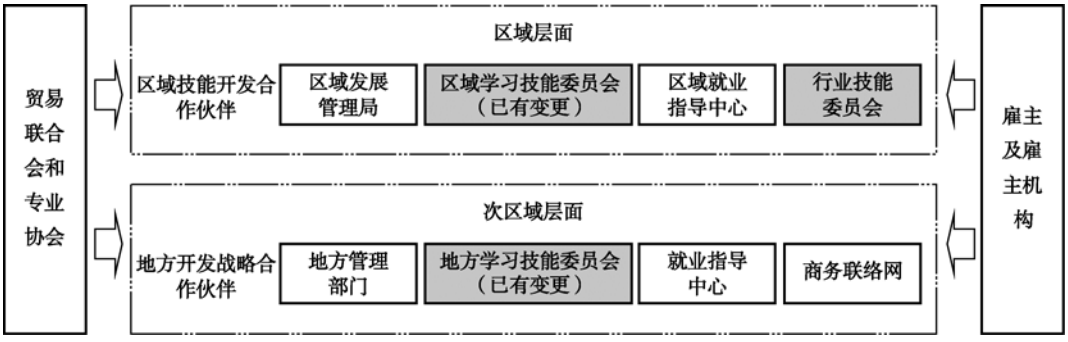


图 10　英国（英格兰）教育及资格证书框架体系建设运行机制示意图（之二）[②]

①② Sandy Leitch，“Leitch Review of Skills----Prosperity for all in the Global Economy - World Class Skills，Final Report”，December 2006，HM Treasury，ISBN：978-0-11-840486 -0），www.hm-treasury.gov.uk/leitch，2010 年 2 月 15 日，p.72.

到地方层面，由于撒切尔夫人时代大幅度削减了地方教育局的管辖权，继续教育几乎全部以及部分中等教育院校被纳入国家层面管理。但从图 11 展示的地方层面的办学机构组成，我们还是可以看出，职业技能培训是在多种办学或培训机构中得以实施，这里还没有包括那些取得承办职业技术教育及培训资质的企业及企业培训中心。

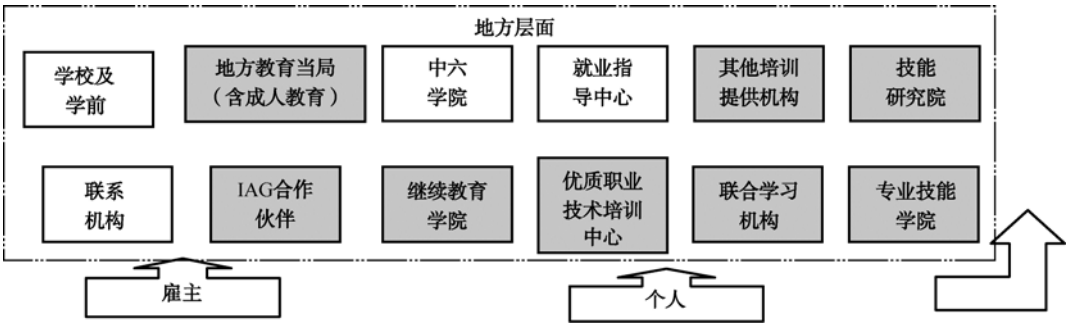


图 11　英国（英格兰）教育及资格证书框架体系建设运行机制示意图（之三）[①]

以上三个层次的管理联合体共同构成英国（英格兰）职业资格证书框架体系的管理和实施机构，涉及全社会的诸多方面。在此基础上，英国人还依照宪政民主的思想，建立起独立的第三方质量监督保障体系。

这种质量监督保障体系也是分层级、分职责的立体工作机构。在国家层面，政府设立了国家资格、课程及评审局（Qualifications Curriculum and Assessment Authority）和国家资格证书及考试条例办公室（the Office of Qualifications and Examinations Regulation，Ofqual），负责审核颁证机构的资质，在行业技能委员会负责制定的职业标准基础上生成相关的职业资格，向社会颁布施行，并对各颁证机构和教学机构运行职业资格证书框架体系的工作进行监督和指导。颁证机构在两个机构的监督和指导之下，依照资格标准设置各种考评方式及标准，对经过测评且达到职业资格标准的申请者颁发职业资格证书。继续教育学院及其他培训机构则负责按照标准，实施相应的教育和培训，以外审家内审的质量审核机制监督控制办学和培训的质量。

② 从终身教育的视角出发，实现学分累积晋级换证的灵活管理模式。在过去近 30 年中，英国人从国家职业资格证书（NVQs）和国家普通职业资格证书（GNVQs）做起，通过国家统一的证书对外围证书进行规范，形成了以由操作标准、要素、单元、模块、证书构成的 5 级学习内容晋级组合模式的职业教育标准，而且拥有了上文所述的 7 类资格证书。其中每类证书都有相对明确的目标群体，例如职业类证书一般针对在校学生，岗位证书针对在岗职工，专业证书针对特定行业的专业技术人员。在开发出这些资格证书的基础上，英国建立起了职业资格证书框架体系（NVQF），之后，融合了高等教育系列的资格证书，建立起英国资格证书框架体系（NQF），在 2010 年再加入学分累积晋级的理念，构建出当今的国家学分累积资格证书框架体系（QCF）。此举在很大程度上改变了传统的职业技术教育形态，在英国形成一种考证热潮。资格证书涉猎面宽，适应性广，与社会生活及生产实践紧密结合，既受到用人机构的青睐，更得到广大民众的追捧。在过去 5 年（2005—2010）中，考证人数每年呈近增加 100 万人数的势头不断提升（见表 12）。

① Sandy Leitch，“Leitch Review of Skills----Prosperity for all in the Global Economy - World Class Skills，Final Report”，December 2006，HM Treasury，ISBN：978-0-11-840486 -0），www.hm-treasury.gov.uk/leitch，2010 年 2 月 15 日，p.72.

表 12　英格兰历年考取资格证书的人数统计表[①]

年份	国家职业资格证书	国家岗位资格证书	国家学分累积职业资格证书	与职业相关的资格证书	其他职业资格证书	合计
2005—2006	598600	25000	—	2 091 600	1 502 500	4 217 700
2006—2007	630400	26800	900	2 246 600	1 708 900	4 613 600
2007—2008	727900	24500	33700	2 461 600	2 083 700	5 331 400
2008—2009	922900	26500	228600	2 606 800	2 322 900	6 107 700
2009—2010	956700	23200	760500	2 593 500	2 949 300	7 283 300

在新的国家学分累积资格证书框架体系（QCF）中，人们现在可以按照特定的标准逐级累积，达到一定学分和要求之后申请换领更高一级的证书。这里所说的特定标准是指：一个单元（unit）10 个小时以上的学习任务，一个学习证明（award）1 ~ 12 个学分（10 ~ 120 小时的学习任务），一个证书（certificate）13 ~ 36 个学分（130 ~ 360 小时的学习任务）和一个文凭（diploma）37 个及以上的学分（370 小时以上学习任务）。这样，再加上层次和内容范围这两个要素，整个学习就变成日积月累，积少成多，便于个人根据自己的工作需要、企业的要求及个人的自由时间和空间，灵活制定自己的学习规划。数个学习证明就可以转换成为一个证书，几个证书就可以转换成为一个文凭。

此举符合知识解构说和重构说，更为关键的是它将知识和技能模块化，打破了学科条块分割，建立起了一个共享机制，使得学分可以在颁证机构之间相互认可\转换，并实现学分累积及量化晋级。

对于新体系中学分的累积认证，英国国家资格证书及考试条例办公室（Ofqual）专门颁布了一个学分累积资格证书体系管理规定（Regulatory arrangements for the Qualifications and Credit Framework，/08/3726），对相关单元的命名、内容安排的标准，领域内外学分的评定及认可、累积组合方式、有效时间的界定等诸多方面的内容做了规定。按照这个规定，该体系之中的每个资格证书必须包括如下的内容：资格证书的名称（可含附属名称说明）、所包函的学分数量、所要求学分在资格证书框架体系中的级别、必修单元、选修单元、可接纳的其他单元和学分、等值单元列表和豁免条件等，并明确了认可流程（见图 12[②]），以配合这种学分认可，学分累积，晋级证书的新机制。

截至目前，英国的学分累积资格证书体系已经在 15 个领域共 49 个专业中实施累积转换，详细名称清单见表 13。

表 13　英国截至 2010 年年底开设的学分累积资格证书名录[③]

1.卫生，公共服务和护理	1.1 医学和牙科	9.艺术，媒体及出版	9.1 表演艺术
	1.2 护理学科和医学相关职业		9.2 工艺品，艺术创作和设计
	1.3 卫生和社会关怀		9.3 媒体和传播
	1.4 公共服务	10.历史，哲学和神学	10.1 历史
	1.5 儿童发展和福祉		10.2 考古与考古科学
2.科学与数学	2.1 科学		10.3 哲学
	2.2 数理统计		10.4 神学与宗教研究
3.农业、园艺及动物养护	3.1 农业动物养护	11.社会科学	11.1 地理
	3.2 园艺和林业		11.2 社会学与社会政策
	3.3 动物养护和兽医学		11.3 政治
	3.4 环境保护		11.4 经济学

① 英国国家统计局官方网站，http：//www.thedataservice.org.uk/statistics/statisticalfirstrelease/sfr_current/表 12，2011 年 1 月 25 日.

② QCDA，*Claiming credit Guidance on the recognition of prior learning within the Qualifications and Credit Framework Version 2*，2010：p.12.

③ QCDA，*Guidance for developing rules of combination for the Qualifications and Credit Framework Version 4*，London，2010：pp.33-34.

续表

4.工程与制造	4.1 工程技术		11.5 人类学
	4.2 制造工艺	12.语言，文学和文化	12.1 语言，文学和英伦三岛文化
	4.3 运输业务及维修		12.2 其他的语言，文学和文化
5.建设，规划和建筑环境	5.1 建筑和建筑环境		12.3 语言学
	5.2 楼宇及建造	13.教育和培训	13.1 教学与授课
	5.3 城市，农村和区域规划		13.2 直接学习支持
6.信息通信	6.1 信息通信技术从业人员	14.生活和工作的准备	14.1 对学习和生活基础
	6.2 信息和通信技术用户		14.2 准备工作
7.零售和商业企业	7.1 零售及批发	15.商业，行政和法律	15.1 会计及财务
	7.2 仓储及分销		15.2 管理
	7.3 服务企业		15.3 业务管理
	7.4 酒店及饮食业		15.4 市场营销和销售
8.休闲，旅游业	8.1 运动，休闲和娱乐		15.5 法律和法律服务
	8.2 旅行和旅游		

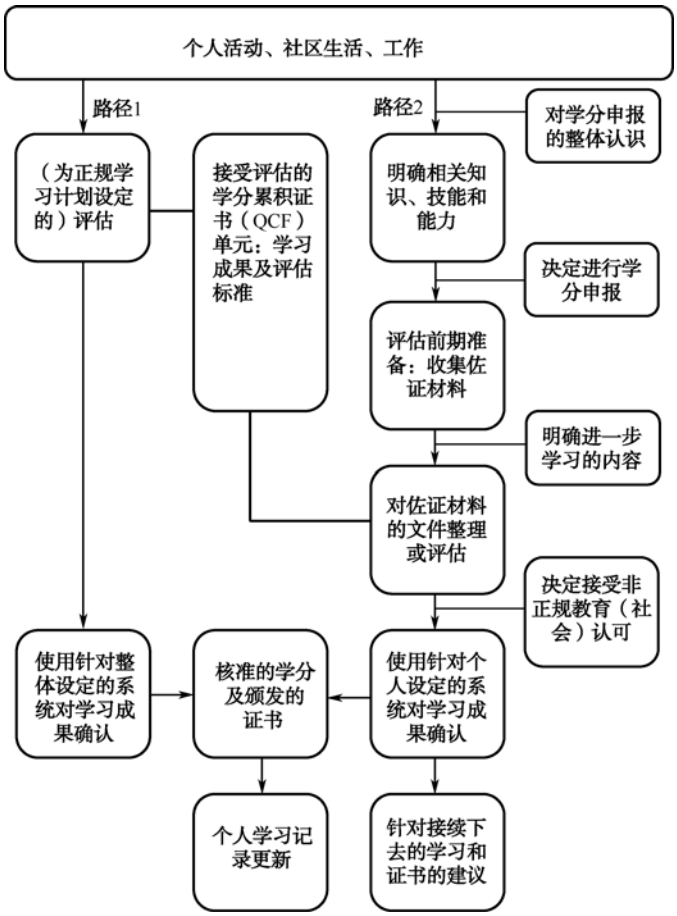


图 12　英国对以往学习经历认可审核流程图

英国的这一改革后的新体系无疑进一步增进了国家资格证书体系的适应性和灵活性，进一步淡化了正规教育和非正规教育、学校教育和培训机构、课堂学习和自我学习的界限，使得学习可以是时时刻刻、各种场合的事情，从而帮助人们把学习作为自己一生的追求，缺什么学什么，想学什么就学什么，爱怎么学就怎么学，从而在激情和兴趣的作用下提升学习的进度和深度，从而形成一个乐学、好学、易学的学习型社会。

③ 通过采用学业分转换办法（UCAS Tariff），实现不同路径学业/资格证书的对等转换。20 世纪 60 年代，当时的英国大学招生中心（the University Central Council on Admissions，UCCA）曾设计过一种换算社会上多种考试分数的方法，通过给不同考试的成绩赋以一定的分值，便于对各种考试成绩进行计算、比较和说明。到 1993 年，大学/学院招生服务中心（University and Colleges Admissions Service，UCAS）合并了英国大学招生中心（UCCA）、多科学院招生服务中心（PCAS）和大学入学常务大会（SCUE）之后，延续采用这种方法。后来在剑桥大学的帮助下，运用一种 Protocal 的软件，将它改造成为一种学业分换算体系（Tariff），用于评估不同路径学生学业成绩，使它们成为可比的学业分值，帮助高等教育机构平等地对待来自各种学习路径的入学申请者。该系统从 2002 年开始正式在社会中公开使用，2003 年开始用于高等教育的入学申请。现在，任何不列颠人都可以按这套系统核算自己已经修读学业的积分，规划自己进一步的学习计划。

该学业分换算体系的特点在于，它给予社会上各种证书以公平的待遇，以数字的直观形式将原本无法比较、无法衔接的各种资格证书梳理为有序的、透明的、参照性很强的分数对比体系；以普职证书等值的方式将技术与职业教育摆在与普通教育同等的地位，并融汇于一体；将学校教育和校外教育、正规教育和非正规教育纳入综合教育体系，从制度上落实联合国教科文组织提出的发展全民教育、终身教育和推行全纳教育的教育主张，为国家学分累积资格证书框架体系的有效实施奠定一个牢固的根基。

英国的学业分转换系统充分利用了现代信息技术运行速度快，包容性强，透明度高的特点，已经涵盖了英国 48 种资格证书，主要是英伦三岛各种类型的 3 级证书，例如国家资格证书框架体系中的中等教育高级水平证书（GCE A level）和准高级水平证书（GCSE AS），各种职业教育证书、文凭、学业证书、学业证明等，既有资格证书管理局属下的各种学业证书，也有英国商务及技术教育委员会（BTEC）、皇家艺术教育委员会（OCR）、幼儿关怀及教育委员会（CACHE）的文凭及证书、金融服务学院颁发的金融研究证书，还有艺术与设计方面的基础研究文凭和音乐考试证书等。2010 年，该系统增加了 6 种证书，并计划于 2012 年将香港中等教育文凭也纳入其中。根据该系统的运行规则，社会上的任何合法颁证机构只要提出申请，提供其证书的必要资料，专家小组就可以通过与现有各种证书的对比，设定相应的学业分值，将其纳入到学业分换算体系之中。

学业分换算系统依据考试的学业投入、学业价值、学业难度和学业成绩等要素核定其换算分值，最高为 720 分，最低为 5 分。在确定换算分值时，坚持三项标准，即普职等值、不同成绩段不同分值和能力优先。举例说明，普通教育证书和职业教育资格证书同入一列，享有同等的换算分值；普通教育高级证书（GCE A level）和职业教育证书高级证书（AVCE）考试中取得的 A、B 和 C 成绩各取换算 120 分、100 分和 80 分，之间有 20 分的级差；音乐 8 级考试中演奏和理论部分优秀成绩分别为 75 分和 30 分，相差一倍多。

目前，学业分换算系统在英国运行良好，为大部分高校和社会各业采纳使用。高校以此测评学生的入学资格，企业用此判别受雇人员的素质和能力。可以说，这个换算系统为全球提供了一个很好的范式，为缩小普职差距，构建终身教育体系，打造学习型社会提供了一个方便可行的工具。

3．通过组团扩大教育机构的边界，提升效率和效益

高等院校组团在英国已经拥有 100 多年的历史。早在 19 世纪，英国就已经有一个大学联盟（University Alliance）。目前这个联盟依然存在，由 23 所以商务学科教学及研究著称的大学组成。到 1918

年，英国大学联合会（Universities UK，UUK）成立。这是一个具有慈善性质的注册有限公司，是英国所有大学的总代表。目前成员 113 位个，均为各个大学的校长，在英格兰的伦敦、苏格兰的爱丁堡好威尔士的卡迪夫分设三个办公场所，工作人员 100 多人，组成政策、通信、会员服务和信息资源四个工作小组。它是一个非官方的民间组织，代表大学的心声，引领大学的发展。

在这些团组的基础上，英国还有以历史和属性相当的剑桥大学、牛津大学和伦敦大学（包括旗下的国王学院、伦敦政经学院，大学学院和帝国理工（2007 年离开））组合而成的“金三角”大学团组，英格兰 20 所顶级研究型大学响应英国政府和议会的要求，以打造英国类似美国常青藤院校和美国大学联合会为目的罗素尔集团（Russell Group，1994 年成立），借 1994 年成立年份为标识，由 19 所小规模、在研究型领域实力不凡的大学联合在一起的“1994 集团”，还有由 27 所现代大学和大学学院联合组成的“百万+”（million+）集团。这些大学相互按类组合，目标基本一致，就是要通过营造良好的合作环境，加大自身的分量，招录更好的教师和学生，减少政府的干涉，探索高校合作的最佳途径，从而提升成员大学的社会声誉和吸引力，将成员大学科研经费的使用效益最大化。

这样一来，英国现有 115 所大学（截至 2010 年 10 月）中近四分之三的大学都归属于不同的大学组团，所有的都在英国大学联合会这个民间组织的整体引导下，通过形式多样的联合与合作，扩大自己的实力，提升各自的质量、效益、声誉等。这股风气不久也吹进了英国的继续教育领域。

1996 年，经过绝大多数多科学院由学院层次上升到大学层次，继续教育学院再次进行整合之后，英国的学院也借高等院校之间相互组团的潮流，成立了英国学院联合会（Association of Colleges，AoC）。从性质上讲，它是一个非赢利性民间资助型责任有限公司，在英格兰和威尔士均有注册（注册号为 3216271）。成员包括英格兰、威尔士和北爱尔兰境内的 439 所普通继续教育学院、高等教育学院、六级教育学院和专科学院[①]，服务对象为 300 多万在各个层次学习的青少年、成年人、甚至老年人。据学院联合会 2009 年在其宣言中提供的数据，联合会中的学院已经为 73.7 万 16～18 岁的青少年提供了受教育或培训的机会，而六级学校（属于预科学校，有别于六级教育学院）提供的教育机会只有 48.7 万人。英国三分之一的 Alevel 的学生在继续教育学院中学习，19 岁前获得 3 级资格证书的人群中有 46% 的是在继续教育学院中学习的。目前，有 8 万学生在学院所学习的内容是其他学校所没有提供的。270 所学院还为 17 万学生提供了高等教育的课程，其中的三分之一的为成人学生。[②]

联合会在伦敦设有总部，还在英格兰设有一些地方办公室，拥有工作人员 100 人，主要职责是日复一日地说服议员，影响政策的制定，为学院的生存和发展争取相关的政策支持，从经费投入、人员聘用、媒体宣传、声誉维护、结构调整等多方面保证学院的利益，并对课程建设和质量保障进行指导和监督。[③]

2006 年，一个以“157 集团”的学院联合体又出现在英国社会。“157 集团”是英国 157 继续教育集团的简称，成立于 2006 年 3 月。之所以以“157 集团”命名，是因为它是依据安德鲁 • 福斯特爵士向议会提交的题为《释放潜能》（*Realising the Potential*）的建议报告中第 157 段的建议而成立的。该项建议这样写道：

“……要振兴英国继续教育的声誉，需要那些代表着国家水平的继续教育学院的院校长们的参与，尤其是那些规模大、管理能力和生存能力强的成功院校的院校长们，应该将他们从繁重的工作中解脱出来。现在我们急需这些院校长们联合起来，共同向社会诠释他们所提供的服务，考虑如何才能为经济的发展做出富有成效的贡献，如何才能保证为社会开发既懂知识又有技能的臣民。”[④]

① 英国学院联合会官方网站（http：//www.aoc.co.uk/en/about_us），2011 年 2 月 5 日.

② 英国学院联合会，Aoc Manifesto，第 5、6、9 页（http：//www.aoc.co.uk/en/publications/index.cfm），2011 年 2 月 5 日.

③ 英国学院联合会官方网站（http：//www.aoc.co.uk/en/about_us/whos_who/），2011 年 2 月 5 日.

④ Sir Andrew Foster，Realising the Potential，2005 年 11 月：39-40. http：//www.dius.gov.uk /further_ education/fe_ reform/future_ role_fe_colleges/~/media/publications/R/REALISING06，2010 年 1 月 15 日.

2006 年 3 月 27 日，英国教育和技能部根据安德鲁·福斯特爵士的审查结果，发表了题为“继续教育：提高技能，改善生活的机会”（Further Education：Raising Skills and Improve Life Chances）的白皮书，其中决定，成立“157 集团”。

就性质而言，“157 集团”是英国部分继续教育学院的联合体，至 2009 年年底，该集团拥有成员学校 26 所，分别是：

巴尼特学院	康沃尔学院	诺丁汉新学院
贝德福德学院	伊令·哈默史密斯伦敦西部学院	圣海伦学院
伯明翰都市学院	海布里学院（朴次茅斯）	特伦特河畔斯托克学院
伯恩茅斯和普尔学院	赫尔大学	苏塞克斯当斯学院
奇切斯特学院	兰贝斯学院	曼彻斯特学院
城市和伊斯灵顿学院	利兹城市大学（公园大道校区）	沃里克郡学院
布里斯托尔学院	刘易舍姆学院	西诺丁汉大学
桑德兰城市学院	纽卡斯尔学院	约克学院
北东伦敦学院	纽汉继续教育学院	

这些学校都是在英国规模最大、业绩非凡、具有一定区域性影响力的学院。它们每年的周转经费达到 15 亿英镑，服务 64.5 万学生，雇用教师 3.9 万人，雇用员工 3.1 万人[①]。英国各类高校 2009—2010 年度拥有科研经费地位图如图 13 所示。

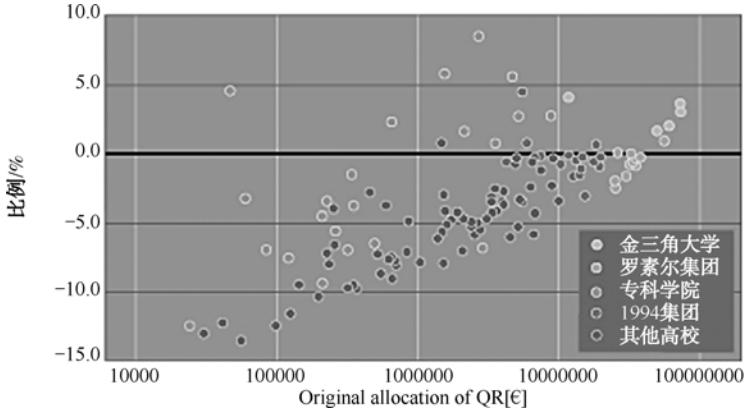


图 13　英国各类高校 2009—2010 年度拥有科研经费地位图

对于要进入“157 集团”成为成员之一的院校，集团确定了较高的门槛，标准主要有两条：第一，在上次科学技术教育部的评审中，其领导能力和管理成效等级至少达到 2 分及以上或进入第二梯队；第二，年度经费不少于 3500 万英镑。对于那些人们认为能够对当地产生影响的小规模院校，它们必须第一项达标。

对于该集团拟发挥的作用，其 2009 年发布的宣言直截了当阐明有八个方面，即：①影响社会各方，塑造英国继续教育和技能培训模式；②成为策略领导者并对政策形成施加影响；③用知识技能武装社区居民，促进社区和谐；④开发影响经济发展的技能；⑤认真做好 14～19 岁年轻人的教育；⑥提供继续教育领域中的高等教育；⑦实施管理工程；⑧效能节约。[②]

① Mick Fletcher（157 Group），*Protect services to students，by targeting cuts and embracing efficiency*（A 157 Group policy paper），Published. by the 157 Group on November 2009，Publication reference 157G-033，Page 4.

② The 157 Further Education Group，Manifesto—Transformation Innovation Influence，2009，http：//www. 157group.co.uk/images/pdf/157Manifesto.pdf，2010 年 2 月 10 日.

具体而言，在“影响社会各方，塑造英国继续教育和技能培训模式”方面，该集团要开发和践行继续教育学院的领导模式，努力提高继续教育学院的声誉，在制定和实施继续教育体系教育质量提升计划中扮演领导角色，努力创造条件，力争在成员校内部实行自我管理、自我评价和自我调整，同时，以成员校的名义开发项目，或开办企业。

在“成为策略领导者并对政策形成施加影响”方面，该集团强调创新、转换和影响。“创新”是指要在课程创新方面发挥引领作用，“转换”是指努力把成员单位的优势转化到引领整个继续教育领域的发展方面，“影响”则是不但要对本领域的其他院校发挥影响作用，还要用继续教育的培训和教育结果影响经济的发展，从而影响社会的发展进程。这一切的背后都隐含这一个期许：即扮演一个在继续教育重大政策开发方面的策略领导者，代表整个高中后教育和技能培训领域。而当今，“157 集团”也正在实现这个愿望，成为英国制定继续教育方面的有力决策推动者。

在“用知识技能武装社区居民，促进社区和谐”方面，“157 集团”强调继续教育学院在地方社会经济发展中的作用，而不仅仅局限于提供教育和培训，理由是继续教育学院对社区人员的行为以及凝聚力的影响力要大大超过其他任何机构，尤其他们应该对当地 16 岁以后群体的行为指标肩负引领责任。继续教育就是要强化个性服务，迎接挑战，接收各种“高危”学生，通过教育和培训转化他们，实现社区的和谐。

在“开发影响经济发展的技能”方面，“157 集团”坚持继续教育学院课程体系的综合性，努力追求在国际市场的竞争性，坚持基于实际工作的技能开发，注意克服以短期应对运营需求而替代中长期技能培养计划的倾向，避免把继续教育学院仅仅办成“技能工厂”；要通过 1～4 级证书的教育及培训，给受教育者增添真正的价值，这包括开发他们实实在在的生存技能，使其得到社会的正式认可，增加学习者的自信，提高他们识字作文、数字运用和运用计算机的实际技能，从而提高他们的从业能力。

在“认真做好 14～19 岁年轻人的教育”方面，集团把自己摆在主要的位置上，是必须站出来帮助年轻人开发未来观的主力军。面对经费设备不足的困境，集团要求成员单位群策群力，统筹规划，摒除各种门槛，服务每一个有意或需要学习的个体；避免课程领域或地域内部的负面竞争，强化与社会的结合，强化教育结果服务社会经济发展，最大限度地用好政府给予的资助，力争效益最大化。学习需要期许，需要热情，需要动力，因此，集团要求成员学校要做好激励工作，激发青年人的成功欲望，动员他们行动起来，为了自己的成功而努力。此项工作意义重大，因为在 2006 年联合国儿童基金会（Unicef）的一份报告指出，英国儿童的福利和幸福感指标名列联盟国排名的倒数第一。继续教育学院需要着力改善这种不足。集团的目标就是要给年轻人提供从中等教育到继续教育乃至高等教育，直至就业的无缝对接，以保证学习者的学习经历和路径始终如一地符合高标准，并且简捷透明。为此，集团要尽力避免官僚，以服务学生为中心，从而不辱使命。

在“提供继续教育领域中的高等教育”方面，集团期望把继续教育学院打造成为英国 21 世纪的“多科学院”。集团指出，要瞄准非正规高等教育的价值所在，强化继续教育的地位，成为主导继续教育学院自我发展的机构；要通过提供高质量的、以职业驱动的、以劳动力市场需求为基础的、凸显个性化的高等教育，直指能够积极影响经济发展的就业岗位，同时，要给每个个体学习者提供工作中的“真金白银”，即适合个人、社会和雇主所共同关注的可转移技能（transferable skills），从而在真正的意义上拓宽个体的就业机会和能力。

在“实施管理工程”方面，集团指出，教育机构获得经费，同时也就承担着接受检查，确保资金有效得以使用的义务。现有“培养优秀人才”计划（Framework Excellence）的管理方式过于繁复，时有叠床架屋之处。集团鼓励采用“公平赛场”（level playing field）准则，以保证所有获得的测评数据都能够真正反映“消费者”的价值，这包括针对学习者的和雇主的。同时，应该建立国家的基准标准，推动集团整体运行管理，对于个体学院的评估，其指标体系应该考虑区域性，并与当地行政主管机构

的运行管理直接挂钩。

在“效能节约”方面，集团强调在考虑不管是短期还是长期经费的使用的同时，首先要搞清“效能”的含义，所要求的成功结果所应付出的切实成本和经济收益。这里的“效能节约”应放在这样的前提下加以理解，即学院都已经是特别高效运行的机构，同时也须承认集团需要保证制定有效的规章制度从而使得政府投入的资金能够增值。“157 集团”在想方设法用尽可能少的资金做尽可能多的事情。效率积累必须是部分跨行业的，学院在当今经济衰退形势下处在为人们提供形式内容多样、机会均等的技能培训，促进社会和谐，身处规划英国未来成功的前沿，所以集团呼吁：政府应该向人们展示，继续教育与高等教育、其他学校和其他公共行业相比，并没有受到负面影响。大规模的学院有能力把更多的经费投入到教学一线。政府应该认识到继续教育的这一大优势。因此，政府应该简化拨款机制，而且机不可失。

在 2008—2009 年度，“157 集团”与联邦政府的产业联合会（CBI），创新、大学、技能部（DIUS），学习和技能委员会（LSC），学习及技能提高服务中心等六个部委合作良好，直接影响到唐宁街 10 号和影子内阁，从正面积极影响继续教育的变革和发展。“157 集团”主席 Graham Moore OBE 说：“我们相信继续教育学院的强大和效率的提高必定会对当地社区的转型产生重要影响，给众多民众带来真正意义上的社会经济状况的好转。”①

除了上述这些组团之外，继续教育领域不同的学院按照特点和地域的不同，还组织有其他的学院团体，例如英国国家专科学院联合会（the Association of National Specilist Colleges，Natspec），成员学校 70 所；英国艺术设计学院联合会（United Kingdom Arts and Design Institutions Association，ukadia），成员学校 13 所；苏格兰学院联合会（the Association of Scotland’s Colleges），成员学校 43 所；威尔士学院联合会（CollegeWales），成员学校 21 所等。

评论 3

教育界的组团与企业管理中“集团化”概念相当，但又有差异。企业管理中的所谓“集团化”就是将数个单独且相关的经济单位联系在一起，以扩大每个经济团体的经济和管理边界，将有些原本按照市场运行规则属于经济团体间的外部交易行为内部化，进而避免相互间的交易成本和对政府的税收；通过团队的形式提升经济团体的经济效益和声誉度。在此基础之上，集团化的经济团体还可以通过协调一致的统一采购、结算、制造、营销、资源共享、要素互补，进一步降低运营成本，提高自身实力，形成 1 + 1 > 2 的创新和发展推动力，取得独家小经济单位无法实现的规模经营效益和优势②。

英国高校间的组团盛行于 20 世纪 90 年代。我国也在这种趋势的潮流中涌动过，甚至疾风暴雨般地实践过院校的调整，以“共建、调整、合作、合并”为四大调整措施，大刀阔斧第进行了一番调整改革。例如 2000 年 4 月 3 日，著名的北京大学和北京医科大学合并组建成新北京大学；6 月 12 日，吉林大学、吉林工业大学、白求恩医科大学、长春科技大学和长春邮电学院合并组建成新吉林大学，成为当前全国最大规模的大学。从 1992 年到 2000 年 8 年间，中国共有 490 所高校（普通高校 355 所，成人高校 135 所）合并组建成 204 所大学（普通高校 196 所，成人高校 8 所）。③但应该指出，这种调整同合并与我们所谈及的英国高校组团在本质上也是有差别的。

高等院校从属性和运行方式上来讲，不同于经济型企业，虽说也避不开经费和财务的运作，但其更为核心的职责是学生的培养和科研的成果，以及办学的社会和经济效益。因此，英国高等院校的组

① 157 Group. *157 Group highlights colleges' work with local communities.* released on 29 June， 2009，www.157group.co.ukpress/press_2009_06_29.html，2009 年 12 月 23 日

② 《泰晤士报教育副刊》官方网站，http：//www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=410357，2011 年 2 月 5 日.

③ http：//www.people.com.cn/GB/channel1/12/20000719/150598.html，2011 年 2 月 5 日.

团，合作的着眼点与企业的集团化也有着本质的差异。

英国高等院校的组团，是一种建立在各合作高校依然保持自身独立的基础之上的、较为松散、互惠互利、优势互补、最大限度扩大边际效应的校际间合作，而不是数所高校在整个运行体系上的合并或整合，也不是通过数所高校的叠加而扩大规模，进而统一财务、人事、资源、教学、科研等项事务，而是平等互利，相互借鉴，以共同的利益一道制定发展方向和原则，相互遵照执行，通过协调相互间的教育标准要求、施教手段，共同规范并提升教育质量，增加师生在各校之间的流动、交流，以统一的内化标准和程序，处理财务、人事、资源等运行要素，实现高校实际可利用人力、资源、设备、空间，尤其是新思想的边界的大幅度外延，拓展科研资源的合作空间，形成更加强有力的合作团队，促进“知识漂移”，提升教学科研水平。

这种组团的要素在于属性相同。所谓属性，就是学校自身的历史、文化、特点和办学水平。罗素尔集团成员大学的属性大致可以归纳为历史、综合、水准和科研强势。属性相同，自然就有更多的对话空间，就容易平等地找到共同语言；水准相当也就更加容易搭建同层次的合作平台。而“1994 集团”则更多地以第二梯队的形象出现，共同主打学生满意度，最大限度地吸引高素质的学生入读。“百万+”联盟鉴于自己所处的地位，将自己联盟的宗旨定义为：“站在前线，为大学对社会和经济的贡献及所扮演的角色开展政治辩论”，[①]解决高等教育面对的现实问题，为高等教育的社会地位而奔走呼吁。大学联盟则专注商务学科，提升自己的实力，增强联盟对学子的吸引力。在继续教育学院体系之中，学院联合会（AoF）扮演着类似于大学领域中大学联合会的角色，“157 集团”则在继续教育领域扮演着相当于大学领域罗素尔集团的角色。

这种组团的要素还在于方向一致。所谓方向，是指发展的方向。各校都有通过联合，把自己做大做强的强烈愿望，都有相互学习借鉴，取长补短的需求。联合可以扩大自身的边界，为师生交流与合作拓展空间，通过联合，增强原有要素的效率和效力。

4．继续教育从业教师的素质要求

教师队伍的素质始终是教育成败的关键因素。哈佛大学前校长曾明确指出，“一所高等院校的成败并不在于它的校舍等硬件设施，而在于它的教师队伍，在于这只队伍中的大师”。

英国人很早就把教师看作职业人，把教书育人看作一种行业。早在 100 多年前的 1909 年，英国人就有了技术学院教师联合会（Association of Teachers in Technical Institutes，ATTI），其属性为维护行业从业人员利益的工会性组织。通过几十年的发展，到 1976 年 1 月 1 日，更名为继续及高等教育教师全国联合会（NATFHE），成为英国产业工会和专业联合会的一员。成员来自于继续教育领域的教师和高等教育中为 16 岁以上年轻人提供教育的教师。到 2006 年，该联合会拥有会员 6.7 万人。2005 年年底，联合会通过会员投票，以绝对优势通过与大学教师联合会（AUT）合并的决定，组成英国大学学院工会（UCU）。[②]

随着多科学院在 1992 年前后升格进入大学系列，继续教育领域中许多人通过撰文、演讲等机会，呼吁在继续教育机构重组之后建立本领域教师自己的组织，而且对该组织的目标进行了不同的描述。1999 年，英国在 1996 年创立的继续教育师资发展论坛（FESDF）的基础上，成立了继续教育国家培训组织（FENTO）。这是一个依托民间机构而形成的半官方管理机构，属于继续教育教师学会性质，根据继续教育领域对教师的要求，设定继续教育应有的职业资格标准，推动标准在继续教育领域的实施。

成立当年，该组织召集了一批学者及教学专家，依照 1998 年英国政府题为《学习年代》的绿皮书

① “百万+”集团官方网站，http：//www.millionplus.ac.uk/，2011 年 2 月 5 日.

② http：//en.wikipedia.org/wiki/National_Association_of_Teachers_in_Further_and_Higher_Education，20110213.

中所阐述的目标，编撰和修改并于2000年向社会发布了一个对继续教育领域教师有深远意义的教师资格标准，即《英格兰、威尔士继续教育教学与帮助学生学习标准》（*Standards for teaching and supporting learning in further education in England and Wales*）（以下简称“00《标准》”）。从实际内容看，00《标准》是一套新的继续教育教师素质要求和管理标准，以引导继续教育机构教师队伍的发展方向，规范继续教育教师的任职资格和培训标准，统一继续教育机构的用人标准。

我们在前文中已经介绍过，英国的继续教育形式多样，有全日制、业余、周末、夜校、半工半读、“三明治”等，其教学内容跨度既广又泛，不仅包括文化补习类课程，更多地还有相当数量和多层次的职业技术知识和技能教育及培训。对于继续教育领域的“教师”，英国的许多政府文件都对它进行过定义，概括起来，“教师”这个词指通常人们所说的教师、辅导员、培训指导教师、讲师和授课教师等，既包括继续教育学院中的教师，也包括高等教育中从事继续教育的教师，还包括从事工作场地教学、在社区中帮助学生学习和发展、劳教指导员和志愿者在内的所有教师。从绝对数量来看，这类教师多与职业技术教育和各类资格证书教育及培训相关，因此，我们也可以把上述标准看作是职业技术教育从业教师的资格标准。

00《标准》首先阐明了这类教师的工作处境，应有的价值观和须履行的工作职责。

就工作处境而言，继续教育教师面临的教育环境是在籍学生的多样性，教学水平的多层次和教学计划的动态和复杂性。因此，他们需要履行的职责就是，为状况各异的学生提供高质量的教育，为他们创造有效的学习机会，帮助他们最大限度地取得学习的成就。为此，教师需要对学生的需求进行评估，在了解学生的基础上对其进行指导和帮助。在教学过程中，他们应该关注职业知识和技能的实用性，注意与雇主和其他合作机构的密切联系，在工作现场对学生进行指导，对他们的学习成效进行评估；广泛采用以能力为中心的教学计划，关注学生在学的持久性和取得的成绩。教师们应在开发学生核心技能方面（数学、沟通、计算机等）发挥主导作用，在规劝学生返回教育方面起到核心作用。

根据这种处境和职责，00《标准》提出教师首先应该具备四大基本素质，即紧跟时代发展的专业知识和教学实践能力，具体说就是根据不同对象合理运用不同教学方法的能力、与他人共事和协作的能力；正确认识学生的中心地位和自主作用的思想意识）正确认识权利、平等和包容的理念。

接着，00《标准》从“职业意识”、“技能素质”、“教学素质”三个方面，提出共计数十项素质要求（见图14）。对于教师的专业素质要求，由于专业各异，00《标准》没有赘述。

从所列出的77条要求，我们可以说：00《标准》是一部全面细致的教师素质要求。

以这套标准为基础，继续教育国家培训组织（FENTO）和国家教育科学部相继批准了一个行动计划：建立（继续教育）学习学院（Institute of Learning（FE）），并于2001年开始，向经过学习或经过前期学习经历认可程序，符合要求标准的教师颁发教师职业资格证书，计划用10年的时间，使所有从事继续教育的教师都能够达到标准的要求。政府也将社会上各种机构，乃至大学所开设的教师培训及其标准的审核权交给了该机构。

该机构根据教师从教应有的素质入手，设定了入门、中级和资格证书，并准备大发展一番。可是由于政府换届，继续教育国家培训组织（FENTO）在2005年被取消，其职能由具有行业协会属性的英国终身学习学会（LLUK）承担。

英国终身教育学会（LLUK）在继续教育国家培训组织（FENTO）奠定的基础上，继续为义务教育后各类教师设定职业资格标准，开发相关职业资格证书。经过几年的努力，它带给整个继续教育领域的成果是，对继续教育领域的教师进行了重新分类，推行了几个已经实施的资格证书，还计划继续推广几个其他的资格证书，编制了一套2007年颁布、目前正在推行的新教师资格素质要求标准（以下简称“新《标准》”）。

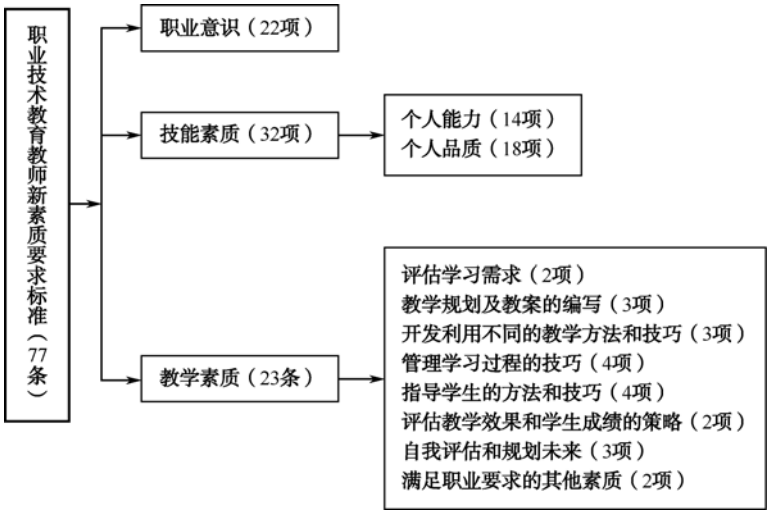


图 14　英国继续教育教师新标准中教师素质要求一览图

新的分类是在原有教师（teacher）、辅导教师（tutor）和培训师（trainer）分类基础上以三个不同的名称加以区分，即“全职教师”、“助理教师”和“其他教师”。三类教师都对引导学生的学习（与提供帮助和支持相对应）负有责任，承担整个教学的负责，包括前期的测评、备课、授课、评估、评价、根据评估结果调整教学等。所不同的是，全职教师对教学的各个环节负责，助理教师仅对其中部分工作和环节承担部分责任，其他教师主要提供辅助支持，例如教学以外的评估、认证和管理等工作。

自 2007 年以来，英国实行的教师资格证包括终身学习领域教学预备证书（PTLLS）、终身教育领域教学证书（CTLLS）、终身教育领域教学文凭（DTLLS），学习和技能助理教师证书（ATLS）、学习和技能合格教师证书（QTLS）以及其他由各高等教育机构开发、已通过英国终身教育学会审核批准的同等教学资质证书，例如高等教育机构 5 级课程中的教育资格证书（Certificate in Education，Cert Ed）、教育学研究生（专业研究）证书（Post Graduate（or Professional Graduate）Certificate in Education，PGCE）等。

就新证书而言，2008 年 9 月，英国终身教育学会（LLUK）新设定一种继续教育工作职位，名称叫“学习帮助践行者”（learning support practitioner）。这个职位的角色与教师有所不同，他们根据领导的指示开展工作，无须具备学习和技能助理教师证书（ATLS）或学习和技能合格教师（QTLS）证书。它的资格标准也已经由英国终身教育学会编制完成。

为了与前期这方面开展的工作对接，英国终身教育学会（LLUK）配合国家资格证书框架体系的建设，建立了学分累积、以往学习经历认可和可在本领域内部互转的规章制度等。据该学会官方网站发布的信息，他们还将不断完善各种教师资格证书，形成系列，构建英国教学资格证书框架体系（teaching qualifications framework TQF）（见图 15）。此项工作正在紧锣密鼓中进行，计划 2011 年 3 月底提出详细设计方案，预计到 2012 年推出实施。

根据 2007 年创新大学科学部颁布的继续教育教师资格条例（英格兰），凡 2007 年 9 月 1 日之后新入继续教育领域注册的教师，仅具备 3 级或 4 级证书的助理教师必须修读学习和技能助理教师的课程，拥有 5 级资格证书的全职教师则应该修读学习和技能合格教师（QTLS）的课程，而这些课程的学习必须在入职后 5 年内完成。政府通过终身教育学会（LLUK）要求所有新教师都持证上岗，对于已经取得合格资格的教师，也需要学习以前已有的继续专业提升培训课程（CPD）。

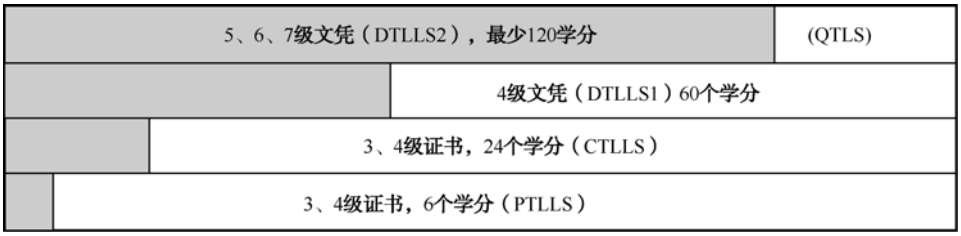


图 15　英国教学资格证书框架体系结构图[①]

根据这些规定，从 2007 年起，英国新人要获得教师资质，需要满足如下条件：学习过“终身学习领域教学预备证书”课程（PTLLS）。该课程可以单设并颁发单独证书，也可以穿插在更大的资格证书课程之中。整个证书也有人把它称之为从教的见习执照（Licence to Practise）。一个人要取得专职教师的资格，必须获得两个终身教育领域教学文凭（DTLLS）或大学颁发的类似同等证书，从而获取学习和技能教学助理教师（ATLS）的地位。经过数年的教学实践，才可获取教学合格教师（QTLS）地位。终身教育学会计划将所有这些教师资质证书与其他职业资格证书一样，将其纳入到资格证书与学分框架体系（QCF）之中。

评论 4

教师是教育是否能够取得成功，学生能否学到真才实学的关键因素。英国针对继续教育领域教师所提出的素质要求，可谓详尽而全面。然而，看过这个素质标准，人们难免不去思考：作为一名教师，仅凭一个人的能力和力量真能达到这种全人或完人的标准要求吗?答案应该是否定的。客观地讲，英国人的这个标准并不是针对教师个体的，而是针对教师团队的。正像我们在前文介绍英国人的特征所引用的俗语：一个英国人是笨蛋，两个英国人是一场足球，三个英国人是一个帝国。他们就是为了缔造这个帝国的团队设定了一个很高的标准，通过大家相互取长补短，以团队的力量去实现这个目标。这种要求既符合英国人特有的秉性，同时也符合我们当今所处时代的要求。它无疑对引导英国继续教育机构的发展方向，规范继续教育教师的任职资格和培训标准，保证继续教育机构的教学水平具有十分重要的现实意义。

对当今继续教育教师提出如此多方位的素质要求，也是基于他们所教育对象特征的考量。继续教育领域的教师不得不面对多样性和多层次的学生，教授课程多呈动态性和复杂性，教学要求以理论够用为度，以熟练掌握技能技巧为主，同时要能够针对不同文化教育背景的学生开发他们的自主学习能力。因此，要成为一名合格的继续教育教师，必须拥有相对于普通高校教师更加综合的素质。他们不仅要具备高超的教学能力和方法，还需要掌握实用的生产实践技能，既能传授知识，又能培养技艺；既能提供高质量的教育，还要能提供并组织有效的技能实践。除此之外，还需要能够面对参差不齐的学生，满足他们各种不同的学习需求，有针对性地帮助那些能力、文化基础和智力素养各异的学生。继续教育教师需要在单独胜任工作的基础上，通过良好的团队合作解决各种面临的难题；同时还需要一面做好与学生培养相关的各项校内事务；一面建立起良好的社会关系网络，以外促内，以内强外，共同发展。有人说，当今继续教育需要的教师应该是能够“跨民族、跨文化、跨学科、跨行业知识的专家”[②]，应该是思想开放、科学与人文知识融合，促进人类和自然和谐，保证人人公平，强化法制自律，严守诚信的师表。

① Kathy Beevers，Lifelong Learning UK & CIPD（PPT），June2007.

② 李世业. 澳大利亚 TAFE 教师的特点分析. 职业技术教育（教科版），2006（17）：96-97.

作为职业技术类教师，基础知识和专业知识固然重要（简称 A 素质），同时，教师所拥有的职业工作经历和职业能力（简称 B 素质）也不可忽视，加上英国采用教师资格证的认证体系，我们就可以把英国继续教育中职业技术类教师的任用标准以如下任用要求公式表示：即从学历背景、教师资质和工作经历三个方面变量乘以加权系数之后之和。对于同类同层不同岗位的教师，可以采取此消彼长，从而保证素质总量相仿。

$$\text{任用职教教师要求}=A_1 \cdot X_1 + A_2 \cdot X_2 + A_3 \cdot X_3$$

公式说明：公式中 A 为变量，X 为加权数。变量 1 为学历要求，变量 2 为教师资格，变量 3 为职业工作经历和技能（常常以从业年份及技术等级加以衡量）；加权数在不同的国家和不同的学校可作不同的安排。

随着高等教育的大众化和普及化的发展，学校对职业技术教育高端教师的学历要求水准也随之提高。硕士研究生教育将逐渐作为全球未来职业技术教育教师的统一最低标准。2004 年 11 月，联合国教科文组织职教联系中心（波恩）（UNESCO UNEVOC）在我国杭州举办了一次职业技术教育硕士学位课程设计国际研讨会，来自全球 25 个发达国家和发展中国家的 68 位职教专家参加了研讨会。会议最终形成并通过了一份对全球职业技术教育硕士学位课程具有指导意义的课程框架设计方案（Master Standard Framework Curriculum for TVET Teacher Education）。该方案适用于职业技术教育教师和实训师的培养，也反映了当今职业技术教育对教师素质的普遍性要求。会议制定的框架方案中包含 123 个学分的学习课程，内容包括：①教育及职业技术教育学理论及实践类课程，如教育学基础、职业技术学理论与实践、终身学习框架下的个体发展和教育、基于工作过程的学习理论和方法、课程开发与评价、个人学习类型的评判与分析、评估与测量学；②职业专业及其相应教学法课程，如职业专业概论及历史、标准及相关资格证书、职业分析及课程开发、职业专业的规划方法及评估方法、工作过程知识的探索方法等；③人力资源开发类课程，如职业技术教育及培训与人力资源管理、面向特定目标人群的职业教育等；④跨文化研究类课程，如职教及人力资源跨文化展望、职业技术教育及培训之国际比较、不同文化比较等；⑤现代教育技术类课程，如现代媒体与信息通信技术运用、媒体及学习环境的开发和利用；⑥研究类课程包括研究方法论及技术运用、职业专业中特定领域的研究等。⑦实践研究主要为学习、教学和培养的组织及管理。会议建议各国可以根据自己的国情，选择其中 90～120 学分的学习对受训者加以培养。

只重视教师任用，而不重视在职教师培养的教师管理是不完整的教师队伍建设。澳大利亚教育专家希尔在《为每个学生的高标准而努力》一书中介绍了澳大利亚人在“提高办学质量项目”获得的结论：学生进步的幅度受制于八个要素，其中包括教师近期参加有深度专业提高学习项目的效果[①]，换句话说，就是教师的在职培养。从各种文献资料看，发达国家无不重视教师的再培养工作，并通过法律法规手段，规范职业技术教育教师的职前和在岗培养，使其制度化。

5．创新驱动的应用性职业教育研究和成果实施

英国的教育研究结构与其他一些国家有诸多不同。这决定于它的历史和民族秉性。然而，在民主斗争中形成的议会制度以及悠久历史传承下来的贵族精英领导社会的习俗，使得英国教育研究领域的结果一般无法直接被政府所采纳。

众所周知，英国是一个君主立宪国，通过以内阁制管理国家，这种制度也被称之为“国会制”或“议会内阁制”，即内阁总揽国家行政权力，对议会负责。在这种政体制度中，议会（或称“国会”）是权力的核心，行政系统受议会的制约，行政、立法合一，国王（元首）的角色实为“统而不治”（reign

① A Commonwealth Government Quality Teacher Initiative. 2000. Teachers for the 21st Century Making the Difference .http：//www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications resources/profiles/ teachers_21st_century.htm，2008-06-03.

but not govern），拥有象征性权力（symbolic power）或保留权力（reserved power）。

英国的各项法案（act，即我们通常理解的法令法规）须以议案（bill）方式向议会提出，经议会三读通过，方可成为国家法案（法规），之后交由政府相关行政部门实施落实，全社会遵照执行。

议案的起草一般有三个渠道，一是在岗国家机关以其首长的名义提出；二是由社会上有拥有爵位的人士或拥有议员身份的人士提出，他们或根据自己发现的社会问题，或得到政府有关部门委托，组织一定的专业人士，在开展调研的基础之上形成；三是地方政府、社会上的个人或团体，但它们一般都只能局限于对现有法律中不适合它们的条文提出修改建议。

对于通过的法案，英国往往以“年份+（提出人名）+领域名称”命名，例如 1870 年教育法案、1918 年菲舍教育法案、1944 年教育法案等；对于重要的法案，英国还常常使用提案人的名字命名，例如福斯特教育法案（1870 年）、菲舍教育法案（1918 年）、巴特勒教育法案（1944 年）等。

“二战”后教育领域的议案多以第二种方式提出，即一名贵族精英、或社会知名人士，发现存在的问题，自己领衔或接受领衔，组成一个工作委员会，就需要应对的问题展开调查研究。这种研究，长则两三年，短则半年数月。调研中，他们会汇集社会各界对问题的看法和意见，包括研究领域对所涉及问题的观点和建议，从而形成工作组对问题的分析和认识，提出解决的建议。调研报告提交议会审议，一旦被采纳，即刻变成法律，再由政府部门加以落实。

这种工作委员会往往都是临时性的，都是就解决某个具体的问题而设立的，例如我们前文所提到的巴特勒、帕西、汤林森、戴林等。然而，由于报告形成和成为法律的流程所特有的程式，这种工作委员会从宏观上时常难免呈现视角的狭隘。即便是一份很好的报告，每当它被提交出去，这个委员会的使命就结束了。至于里面的内容是否合理，建议是否应该加以采纳并实施，那是议会和政府后面要做的事。虽说之后相关的调研委员会可以参考既往的报告内容，但这不是必须，完全取决于之后出任调研委员会领导的这位社会精英所拥有的认识和态度了。因此，这也是造成英国教育政策经常变化，名称不断变更，但万变不离其宗的现象的根源所在。

就研究机制而言，英国早在 1675 年就开始了为科研提供社会资助的传统。1915 年第一次世界大战，英国产业界将自己与德国相比，疾呼英国产业一团糟，从而督促政府在科学及产业研究部下（DSIR）建立了统一的资助科学和创新研究的机制。1918 年，时任英国大学资助委员会主席的理查德·博尔顿·霍尔丹（1904 年和 1910—1918 年历任此职）向政府提出一系列报告，建议政府在制定政策之前要多做研究，而且要重视专项研究，并保证一般性产业和科学研究在自治研究委员会的管理下依照专业研究人员的意见安排进行，以免受政治和行政干扰及压力。后来人们把霍尔丹的这个建议称作“霍尔丹准则”，并运用于科研及经费划拨的管理工作，一直延续至今。

经过近百年的发展，英国现在独立自治的专门研究委员会共有 8 个，它们在英国研究委员会（Research Councils UK，RCUK）的统筹之下，协调配置政府划拨的研究经费，审定研究活动，资助领域涉及艺术、人文、以及科学（含社会科学）和工程的各个学科，并每年向议会进行工作报告。这 8 个委员会的名称如下：

① 艺术与人文研究（Arts and Humanities Research Council，AHRC）

② 生物技术与生物科学研究委员会（Biotechnology and Biological Sciences Research Council，BBSRC）

③ 工程与物理科学研究委员会（Engineering and Physical Sciences Research Council，EPSRC ）

④ 经济与社会研究委员会（Economic and Social Research Council，ESRC）

⑤ 医疗研究委员会（Medical Research Council，MRC）

⑥ 自然环境研究委员会（Natural Environment Research Council，NERC）

⑦ 科学技术设备委员会（Science and Technology Facilities Council，STFC）

⑧ 产业研究委员会（Industry Research Council，IRC）

就功能而言，这些研究委员会所发挥的作用主要体现在如下 5 个方面：

① 为基础性、战略性和应用性研究提供经费；

② 为研究生培养（包括博士和硕士学位生）提供经费支持；

③ 为提高经济竞争力、改善公共及政策服务的效率、改善生活质量提供先进知识和技术，提供服务以及训练有素的科学家和工程师；

④ 为社会活动中有关科学的项目提供资助；

⑤ 为研究人员提供使用大型研究设施的机会，包括为他们提供设备或预约国际大型设备，如欧洲核研究组织（CERN）和欧洲分子生物实验室（EMBL）等。

教育研究归在经济及社会研究委员会的指导下进行。正是在这种体制、环境和制度之下，英国所有方向性和政策性的教育研究往往都是在研究委员会或者政府及议会或高层次人士的主导之下进行的，最终往往以议会法案的形式昭示社会。在基层，尽管教育研究呈现积极进行态势，但只能期盼有朝一日被哪位精英工作委员会发现并加以采纳，或者被政府看重，在修改立法时加以使用。

从英国战后提交给议会的各种教育议案内容来看，它们大都受到以下五个要素的制约。

第一，由于英国社会中的贵族精英往往与一定的政党有一定的联系，因此，“二战”后各种教育议案也都无不受到英国主要政党纲领和政策走向的影响。进入近现代后，主要是受工党和保守两党政治路线的影响。

第二是受到社会科学的理论研究及其成果的影响。例如，“二战”之后，英国经济学家威廉·贝弗里奇爵士在递交给议会题为《社会保险和相关服务》（人称《贝弗里奇报告》）中提出社会保障的“3U”原则，即普享性原则（Universality），即所有公民不论其职业为何，都应被覆盖，以预防社会风险；统一性原则（Unity），即建立大一统的福利行政管理机构；均一性原则（Uniformity），即每一个受益人根据其需要，而不是收入状况，获得资助。贝弗里奇报告中所设计的社会福利体系得到英国议会的接受，英国从 1944—1948 年间按照这种思想建立起全球第一个福利国家体系。为此，贝弗里奇也被称之为“福利国家之父”。再如，到 20 世纪 80 年代，社会科学理论界提出新公共管理（New Public Management，NPM）和评估性国家理论（Evaluative State），认为有效的国家管理须以分权和评估模式为依托，即公共机构的管理权力应该下放至机构本身，无须紧握于政府手中，由此而将政府的直接干预和控制缩小到很小的范围，即通过评估来对公共机构的管理成效进行监控，从而以市场运作机制替代福利国家运作机制。有人称此理论掀起的是一场追求 3E（Economy，Efficiency，Effectiveness，经济、效率和效益）的管理改革运动。

第三是受到国际社会经济环境及教育发展趋势的影响。远的不说，就说“二战”以后，世界经历了从工业时代到信息时代和知识经济时代的转变。在当今新的时代，知识呈几何级数量迅速扩展，它终结了以往“接受教育数载，享用知识终身”的教育观和客观现实。有人称，“在当今的信息时代，一个科技人员的应用知识其总量大约只有 20%左右是在传统学校中获得的，其余的 80%需要在工作和生活中不断习得”。[①]1972 年，联合国教科文组织出版了法国前总理埃德加·富尔主持的国际委员会提出的题为《学会生存：教育世界的今天和明天》的报告，正式确立了前教科文组织教育处处长保罗·朗格让在 20 世纪 60 年代中期提出的终生教育理论。这个终生教育不仅要包括传统概念中各级各类学校中开展的正规教育，也涵盖学前的婴幼儿早期智力开发，以及离开学校体系的各个层次的学校后在职人士的知识更新、技术技能培训、转换职业及岗位的教育和培训，甚至包括老年人教育。在一些国家，死亡前的死亡教育、临终关怀和心理准备等也都被视作终生教育范畴之中的教学内容。这种终身教育

① 张赐琪. 世界教育发展主要特征. 瞭望新闻周刊，2006（9）.

除了主要依托学校，开展传统的普通教育之外，社会中的各级各类开放学校、短期学校、函授刊授学校、广播电视学校、夜校、社区学校、家庭学校等等，都是终生教育实施的场所。可以说，未来的全民终身教育将是学校、家庭和社会与教育的高度融合。

在知识经济时代，科学技术对经济增长的贡献率比以往任何时候都高，“在、美、英、日、德、法等国，这种贡献率已经达到 60%～80%”。[①]在这种形势之下，创新教育成为教育目标之中必不可少的内容，强化教育在国家创新体系之中的作用也成为各国政府不可忽视的政策方向。英国政府 1998 年 12 月发布的题为《我们竞争的未来：建设知识经济》白皮书指出：“在世界市场上，要使英国占据竞争优势地位，最需要的是知识技能和创造能力。”“加强科学技术基础、提高劳动大军的教育程度和技术水平是建设知识经济的关键问题，也是政府决策的重心。”[②]

随着知识经济和经济竞争全球化的发展，教育国际化也成为当代教育发展的一大趋势。这不仅体现在国与国直接交换生和留学生的数量激增，同时，在 2000 年的 137 个世界贸易组织（WTO）成员国中，有 39 个签署了教育服务贸易减让表，其中有 21 个对“商业存在”在市场准入方面未作限制。[③]

第四是英国本国社会经济发展的状况。仅以撒切尔夫人为例，在她入主唐宁街 10 号之前，英国的经济可以用“一团糟”加以描述。在她踏上唐宁街 10 号的台阶时，她对支持者曾有过这样一段著名的话语：“混乱处我们带来和谐，错误处我们带来真实，怀疑处我们带来信任，沮丧处我们带来希望。”她为了复苏英国经济，提振英国的信心，开出的药方是：限制工会力量，推行私有化，采纳新公共管理和评估性国家理论，削减政府对包括教育在内各方面的干预和投入，通过市场机制解决经济发展的问题，并以政府行为加以推进。之后英国经济果然有了起色，一些人的生活也得到很大程度的改善，但同时贫富差距急剧加大，犯罪率上升，社区破裂和分化，思想分裂，几乎彻底颠覆了英国人享受多年的福利制度。这也可谓是英国社会经济发展左右教育发展的很好的例证。

第五是民间的教育理论研究。英国人有重视科学研究的传统，而且资助科学研究也是有历史的社会行为。就资助经费的源头而言，主要有两个，一个是研发公司，属于社会市场行为；二是政府，多通过大学或政府设立的特定部门加以配置。

作为社会基层的教育研究，英国人也往往都是根据政府关注热点的走向而开展的。这个特征可以通过分析英国开放大学高教研究及信息中心所开发的“高等教育实验研究数据库”（Higher Education Empirical Research Database，HEERD）中的信息加以证明，从中人们也大致上能够看出英国教育研究的趋势和走向。

该数据库（HEERD）在开发之初到 2009 年，获得英国高等教育研究院（Higher Education Academy）、大学联合会（Universities UK）以及高等教育联合会（GuildHE）的大力帮助和支持，目前该数据库由商务创新技能部和高等教育拨款委员会（英格兰）赞助运行，可以说是一个能够代表英格兰地区的教育研究数据库。

该数据库（HEERD）的内容包括英国公开大学教育工作者从 12 年间浩瀚的文献源中筛选并编写出的 1954 个编号实验研究文章的摘要（个别编号下有数篇文章摘要），每篇摘要由 5 部分构成，即源头文件信息、概要、实验主体、实验方法和实验所得。它们以详实的实验内容和数据及其实验所得，为人们展示出英国教育发展的方向和问题所在，并为使用者提供了文献的源头地址。

整个数据库中所选文献主要源自英国和国际上 483 个机构的出版物，大致可归纳为 5 个类别：

① 周满生. 世界教育发展的基本特点和规律. 北京：人民教育出版社，2003：2.

② 转引周满生. 世界教育发展的基本特点和规律. 北京：人民教育出版社，2003：3.

③ 周满生. 世界教育发展的基本特点和规律. 北京：人民教育出版社，2003：24.

- 重要的高等教育研究杂志；
- 英国及国际机构的官方报告（15 个国家和国际组织，其中英国的占绝大多数，其他还有美、法、德、加、澳等国）；
- 统计机构（例如英国高等教育统计署（HESA）、经合组织（OECD）等）；
- 高等教育研究社团的出版物；
- 高等教育机构网站的信息。

数据库中所收集的文献摘要以 11 个主题加以分类，其各个主题下的内容、数量和在总体数量中所占比例见表 14。如果我们进一步泛化分类，可归作 4 大类，即：一是学生（GLM、AWP、SCEE）；二是教学（LTA、QA、CDS）；三是运行（BCRI、STAFF、IMF），四是其他（RES、INT）。如果据此把相关文献在总量中的百分比求和，则得到如下 4 个大类比重的数据，51%、27%、15%和 7%。这 4 个数字中，学生和教学两项（前两）占去总数的 78%，反映了英国高等教育研究“以学生为中心”和“教学是学校工作的重”中之重的基本认识。

表 14　数据库文献资料主题分类及所占比例一览表

（按所占比例排序）

序号	代码	主题	编号量/个	所占比例/%
1	GLM	毕业生的就业市场	353	18
2	AWP	大学接近民众，使更多人能够走进大学	352	18
3	SCEE	学生：特点、经历和期望	292	15
4	LTA	学习、教学及评估	279	14
5	QA	质量保障	147	8
6	BCRI	经营、社区及宗教问题	111	6
7	STAFF	人员配备	105	5
8	RES	科研	101	5
9	CDS	课程设计及结构	97	5
10	IMF	教学管理及财务	69	4
11	INT	国际化	48	2
合　计			1991	100

鉴于每年入选数据库的文献编号数量不同，不好对各分项数据直接进行年度比较。但如果求得文献年度编号量在年度总量中所占比例（见表 15），就可以对这些百分比进行排序、比较、分析，得出英国高等教育研究人员所关心问题的年度比重排序。再运用这些百分比，可以制得一份折线图，直观展现英国从 1999 年到 2010 年这 12 年间教育研究热点的走势变化（见图 16）。还是运用这些百分比，我们再通过求得各主题年度百分比的平均值和 12 年间百分比的全距，得到数据库中每个主题受关注度的变异幅度值。

表 15 和图 16 展示的结果可做如下解读：正确认识教育对象的特点（SCEE）是教育成败的关键，正像我国兵法所说：“知己知彼，方能百战不殆。”此项内容虽然总量名列第三，但 12 年间从低位曲折攀升，到 2010 年达到峰值，成为当今第二大议题。就比重变化幅度而言，其全距达到 17，名列第一。这也说明它越来越受到研究人员的关注。

20 世纪 90 年代英国大举扩大高等教育规模，将几十所多科学院转制成为独立自治的大学。它宣告了英国高等教育精英教育属性的终结，代之以大众教育和就业教育。随之，各方面的因素造成大学毕业生就业竞争压力陡增。因此，高校毕业生能否顺利就业（GLM）也就顺理成章地成了高教研究中最受关注的问题之一。数据库中该主题的峰值出现在 2001 年。之后，上下起伏，是当今第三高位的热点问题。

表 15　数据库文献资料主题分类及所占比例统计表

（按所占比例排序）

主题	代码	分主题年度篇幅在当年总量中所占的百分比		12 年平均百分比	百分比全距	全距值排序
		1999 年	2010 年			
学生特点	SCEE	5	22	14.25	17	1
就业	GLM	26	15	18.83	16	2
教学/评估	LTA	18	5	14.08	16	2
经营合作	BCRI	16	11	7.00	13	4
招生策略	AWP	14	25	18.25	11	5
质量保证	QA	8	2	7.25	9	6
科研	RES	1	2	4.75	7	7
管理计财	IMF	0	6	3.17	6	8
人员配备	STAFF	1	3	4.75	6	8
国际化	INT	1	6	2.42	5	10
课程设计	CDS	8	5	4.92	5	10

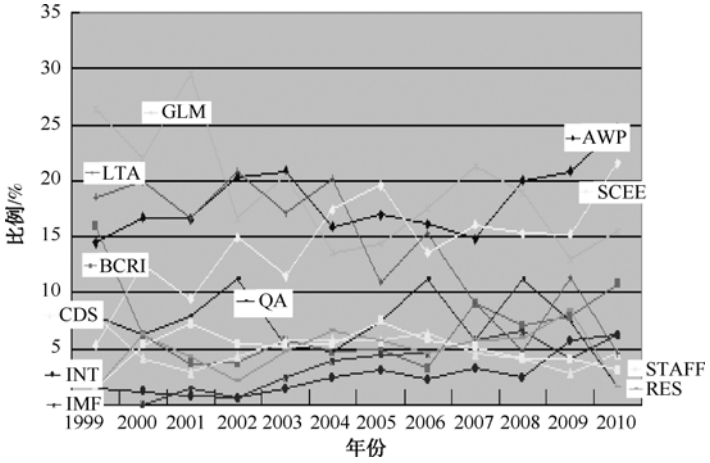


图 16　英国 1999—2010 年教育研究热点走势变化示意图

要做到学生“进得来，出得去”，中间的保障环节就是教学和评估（LTA）。从数据走势看，对它的研究高点起步，跌宕起伏，近年来有较大幅度下降，由起点的第二高位主题下降到 2010 年第七位。

与它密切相关的质量保证（QA）起点不低，12 年间曾出现过三个峰值，分别在 2002 年、2006 年和 2008 年。这两个数据的走势和周期性在一定程度上与英国在 1997 年成立英格兰高等教育质量管理局（QAA）有一定的关系。该机构成立之后，制定了全国对高校统一的评估标准和每三年对高校进行一轮评估的制度。

上述四项内容覆盖高校办学的整个过程，构成第一热点主题梯队，其摘要数量在数据库中呈现一种此消彼长，比重大幅度变化的模式。

第二梯队主题主要涉及学校的管理，包括学校经营及与社会的关系（BCRI）、招生工作（AWP）、人员配备（STAFF）和教学管理及财务（IMF）。

经营主题（BCRI）在 1999 年高点亮相，在当年总量中排名第三，之后一路下行，在 2007 年之后

有所提高，并于 2010 年以 11%的第 2 个峰值名列当年第四位热点话题。

高等教育大众化，提高高等教育入学率（AWP），这在英国起始于 20 世纪 90 年代。高教研究工作者在过去 12 年间对此主题的关注度居高不下，在 2002—2003 年有一个小幅增幅，之后又下行数年。到 2007 年，开始再次获得一个较大幅度的连续增长。究其原因，是 2008 年英国进入“二战”以来最严重的经济衰退期，就业成为政府保证社会稳定的重要工作。布朗政府要求中等教育学校尽可能降低辍学率，促使更多的处境不利的孩子能够进入到高等教育。由此，此项内容成为 2010 年比重最大的研究课题。

人员配备（STAFF）是高等教育的常规性问题，对此的研究变化幅度不大，一直保持在 5%上下。教学管理及财务（IMF）在整个数据库中的分量微小，属于辅助性数据，虽说前两年无文章入选，但后期的关注度逐渐平稳上升。

剩余的三项为科研（RES）、课程设计及结构（CDS）和国际化（INT），都属于数量少的辅助性话题。但其中的国际化问题（INT）值得一提，它从 1%的低位起步，平稳发展，在 2009—2010 年两年间大幅上升，显示国际化从 2009 年起越来越成为英国高等教育所关注的问题。

这些数据只是反映英国的高等教育实验研究的一个总体情况，还不能勾勒出英国高等教育发展的真实结果。但是，人们完全可以借助这个表象，按图索骥，有选择地打开这近 2000 篇摘要，了解各个方面详实的实验数据和实验所得。

如果我们再对英国最重要的教育研究杂志之一的《教育研究》历年研究文章的数据统计，也基本上得到类似的趋势结果，即研究以学生、教学为重中之重（见图 17）。即便如此，在过去 10 年中，各方面的研究也都呈现跌宕起伏的态势（见图 18），而这都是政治、经济、社会制度的变更所引发的。

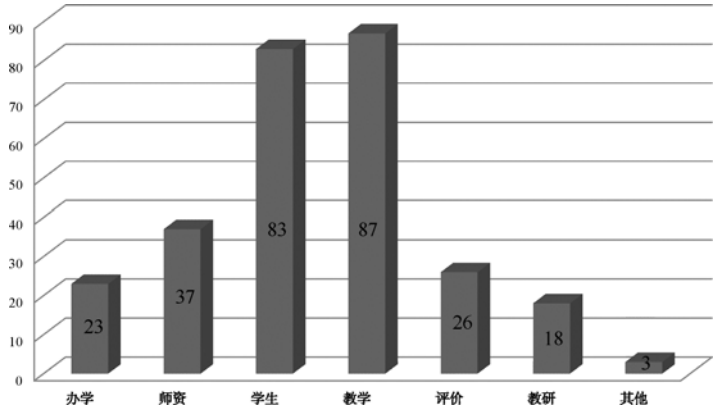


图 17　英国《教育研究》杂志 2000—2011 年间文章内容分类数量图

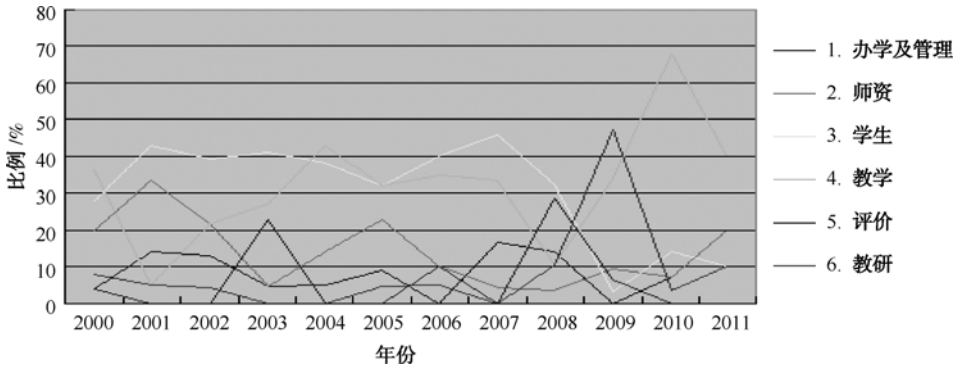


图 18　英国《教育研究》杂志 2000—2011 年间文章分类历时比例走向图

谈及与继续教育相关的教育研究，其关注点主要在于14～19岁青少年的教育与培训问题上。这也可以说是历经10多年，甚至几十年的研究话题了。再具体说，其研究内容主要涉及继续教育的结构、教育的内容、评审的方式方法、教育的公平（包括男女平等的问题、不同族群人口受教育的平等问题、移民接受同等教育的问题等等）、不同背景同龄人在选择未来方向上的差异等。这些研究内容的结果许多都反映在这些年来英国发布的各项议案和发起的各项教育发展项目之中。

以下本文列举一些 “高等教育实验研究数据库”中收集到的研究结果。

英国就业研究所Peter Bates，Emma Pollard，Tom Usher and Joy Oakley承接了英国商务创新及技能部项目，于2009年9月发布了题为《谁在考虑接受高等教育—年轻人对高等教育的理解和决定》的研究报告，得出如下结论：

① 年轻人对待高等教育的态度还基本正面，虽然存在费用的困扰，但并不是阻滞入学的主要因素；

② 由兴趣进入高等教育接受教育的比例依然很高，55%～75%，尤其在“传统”型学生中如此；

③ 有意前往高等教育机构学习的学生大都得到了高等教育内拥有经济资助的信息，但对于那些少数尚未得到信息的学生而言，此问题对他们带来困扰；

④ 大多数学生认为借贷是人生中非常普遍的行为，但把借贷看作困境的学生也往往是不愿申请入学的学生；

⑤ 学生对专业的选择与学生的性别，种族和社会阶层相关；

⑥ 学生对于科学、技术、工程和数学学位课程的兴趣往往是由众多的生涯要素和学校经历激发出来的；

⑦ 大多数年轻人喜欢“传统的”大学经历，而那些家境不好的学生往往更习惯那些能够省钱或学习期间能够赚钱的课程。

Conlon的一项研究（2005）表明，英国民众中学习层次越高的就越注意继续学习。在英国政府各项政策的鼓励下，全民成人参加继续学习的比例是74%。为何如此，匡隆（Conlon）曾引述景金斯（Jenkins）等人的调研结果指出，年轻人义务教育后所取得的第一份职业资格证书对于他们日后取得的证书有正面的影响力，而取得的学位，无论是何种专业，则与日后要取得的资格证书没有太大的关系。匡隆得出的结果是，社会经济地位低下的人群往往比较早地关注职业教育，如果他们取得了成功，他们就会在他们的职业道路上根据晋升的需要继续寻求其他的资格证书。与他们相反，那些获得了学位的人们，他们日后则更倾向于学习。即便是学习，大多与取得资格证书没有太大的联系。南汉普顿郡成人学习服务中心（NALS）的研究项目也向我们展示：在全职经理/职业人中，先前已经拥有资格证书的人中93%的在不断学习，而在同一人群中，前期没有获得资格证书的只有82%的在继续学习（罗宾逊，1997）。这就是为什么景金斯等人得出结论：初期获得的资格证书对于人们终身学习的作用，比其他行业或产业所采取的其他措施要大得多。这种社会现象对于制定高等教育政策的官员们有重要的参考价值。

Hayton和hePaczuska在他们的一项针对成年人的调查报告中（2002）中指出，成年人对待继续学习的态度：22%的害怕失败，中断学习的人群中有23%的觉得学校的学习没意思。也就是说，成人是否继续学习取决于许多因素，并非物质环境，这些因素包括他们对待学习的态度、感觉、期望等（但也有人提出反对意见）。Hayton和hePaczuska在分析研究了正在接受高等教育人群之后还提出：人们接受高等教育需要克服文化和心理以及物质等方面的障碍。一些人把修读高等教育课程看作是完成自己“文化图谱”的一个部分，或者是“深化文法的渴望”，对于这些人而言，参加学习就是一种心灵深处的选择。

评论5

英国的教育研究模式与许多国家不同，高层次政策研究往往在国家层面，通过专题小组进行，具

体的问题在基层完成，这样形成一种互补，并且脚踏实地，强调应用，强调创新，不失为一种可以学习借鉴的研究范式。

研究的目的是为了实践，为了运用，为了解决问题。英国人通过研究，在大的理念上紧跟并在某些方面引领国际潮流，并运用最新的、国际上认可的教育理念扎扎实实落实全民教育、全纳教育、公平教育。在职业技术教育领域，以职业资格证书建设为纲，利用政府资源，四两拨千斤，广泛动员社会相关各界积极投身教育事业，使得现代学徒制、“三明治”教学、校企结合等职教模式有声有色，并从学习者的发展道路上实现学术教育与职业技术教育的接轨。在以人为本的理念支撑下，英国的教育研究人员还从微观出发，多方位研究新时代教育及学习者的特点，提出了许多相应的对策，有效地促进了教师队伍的建设和教学的改革与进步。

在以何种体系发展继续教育的问题上，英国人运用“二元论”为其现代教育体系初期建设提供了理论依据。所谓“二元论”是将脑力与体力、闲暇与工作、理论与实践、高等职业与低等职业进行分离，从而将社会中的自然人、职业、贡献、报酬等二元化。Shapin 和 Barnes 用二分法从三个维度区分了高智商者和低智商者：感觉的、具体的思维品质对智力的、言语的、抽象的思维品质；简单的思维品质对复杂的思维品质；被动地对经验作出反映对积极地运用知识与经验（Shapin and Barnes，1976）。这套理论在英国的运用则表现在双轨教育制度的建设上，即学术教育与职业教育的分离。

时至 20 世纪七八十年代，新职业主义在西方社会兴起，它是社会学家将职业技术教育与社会经济发展紧密联系在一起的产物。新职业主义者认为，职业技术教育与社会经济发展，尤其是经济的发展直接相关；社会中青少年所接受的教育，其课程内容与社会所需不符；高等教育中工程教育和与制造相关专业的学生严重不足。因此，他们提出应该把职业教育纳入主流教育，融合职业教育与普通教育，构建全新的职业教育体系作为新职业主义发展的三大目标。为了达到这三个目标，新职业主义提出了许多策略，其中最主要体现在以下三个方面：一是提出了核心技能（core skill）理论；二是提高普通教育的职业性；三是加强职业教育与企业界的合作。英国人对此及时加以采纳和运用，认为需要打破狭隘的职业训练的壁垒，向学生传授可迁移的核心技能，以提供与占主导地位的学术模式相媲美的新职业教育。所谓核心技能，是指完成任务与解决问题的实际能力，而不是传统意义上的、高度专门化的、狭义的技能。它具有通用性、可迁移性和工具性。[①]英国多科学院升格为大学，高等教育重回单轨制、NVQ、GNVQ 和核心技能课程可以说都是这种思潮的产物。

所以我们可以说，英国创新驱动的应用性职业教育研究和成果有效地促进了英国职业技术教育的发展。

4. 结束语

以上我们主要从五个方面简要分析了英国当代职业技术教育发展的趋势，也基本上从积极的、正面的和学习借鉴的角度介绍了许多英国人在职业技术教育领域的实践。总的来说，我们应该肯定英国在过去几十年间在职业技术教育领域尝试了许多创新的做法，实践了许多新时代的教育理论，取得了很大的成绩。在结束本文之前，笔者结合英国职业技术教育的实践和结果，提出一个建议。

英国的教育研究告诉我们，普通教育和职业教育在英国融通之后，现实中尚存在这种现象：普通教育体系的学生通过中等教育高级证书考试进入大学和通过职业路径进入大学学习的学生，在最后的结果上有较大的出入。英国海特和柏克斯特（S. Hatt and A. Baxter）在对 888 名 1995 年之后两三年进入大学的年轻人进行了跟踪调查。在这个群体中，62%的是走普通教育路径的，他们大多数人表示，参加 A level 考试就是为了进入大学继续深造。这群学生中，73%的进入了大学，39%的取得了优异的成绩。而通过职业路径进入大学的情况则不同，他们有些人参加了 BTEC 证书的学习，也有的在工厂实

① 石伟平、徐哲. 新职业主义：英国职业教育新趋向. 外国教育资料，2000（3）.

习过，所以他们对学科性学习准备不充分，有些同学还是第二年由职业技术路径转入大学学习的，尽管学校也采取了小班授课，多派教师辅导等辅助措施，但最终只有 48%的同学进入了大学，取得优异成绩的只占 23%[①]。

与这个研究结果相同，欧盟的一份调查报告也显示，18～20 岁时年轻人进入大学学习的黄金时期，在欧盟 27 个国家中，这个年龄群中的净入学率是 33%，而且其中一半以上的国家都在 32%以上。而当年龄超过 25 岁，人们进大学读书的欲望则狂跌至 2%。在这些进入的大学中的学生中，85%的是来自普通高中，而那些从职业路径发展上来的学生，在大多数国家中只占到大学生总数的 12%以下，只有英国和威尔士稍为好一些，但也仅仅 15%。[②]

问题出在哪里？问题就出在普通教育和职业技术教育属于两种性质不同的教育，他们在教学方式、教学内容、评价手段等办学常规要素上有许多不同。简单地将两个体系连接，会对职业技术教育的受众不利。那么，这样的社会现实和教育制度的结果是不是合理？还有没有改善的空间？

一项研究表明，英国国家职业资格证书中能够与高等教育同等的证书多是有名无实的。这项研究在 2002 年进行，得到广泛的社会认同。研究人员调查的对象为 80 多家机构中的有关人员，包括政府机构、颁证机构、中小企业中的相关人士，部分雇主和学生，还进行过电话咨询调查和面对面访谈。最后的结果是：国家职业资格证书（NVQ）高等级别的证书，实际上仅代表着高等教育业余学历教育市场的 18%。如果真要找出一些真正的高级别 NVQ 证书，那也仅局限于一些专业化的资格证书，例如会计、管理相关的学科、护理及废物管理等，或者只是在一些填空补缺的领域。许多人对这种证书的可信度有疑问。社会上虽说大家对岗位标准有强烈的呼声，但设计出来的结果往往不符合高等教育的水平。数年前曾人提出过这样的问题：高级别的 NVQ 到哪里去学习？得到的答案是去大学。用英国教育工作者的话讲，职业技术方面的内容都是在 5 级，更多是在 4 级及以下等级的学习中完成的（参见图 1）。进入 NVQ5 级，学生学习内容的重点不再是职业技术性的内容，而是管理方面的内容以及人文的知识。可现实的问题是：就像是前一项调查所展示的，这些从职业路径一路走来的学生要进入大学，按照大学的那套教学和测评方式完成高级别的管理内容的学习，这些学生能有多少能够适应呢？其结果是不是又是一种不平等呢？[③]我们所说的普职融通，就只能到 5 级吗？

其实解决的方法也不是没有。我们是不是应该接受普通教育和职业技术教育是两类不同性质的教育的观点，以现实为依据，以二元理论为基础，让普通教育和职业教育双管齐升，相互对等，各自保持自己的特色，形成普职两条路径的终身教育体系?这在世界上也不是没有先列。

① S. Hatt and A. Baxter，（2003）. From FE to HE：studies in transition. A comparison of students entering higher education with academic and vocational qualifications，Widening Participation and Lifelong Learning，Vol 5，No 2，pp.18-29. 转引“英国自高等教育实验研究资料库”相关摘要，http：//heerd.open.ac.uk/，2010 年 2 月 21 日。

② Eurostat and Hochschul-Information-Systems GmbH，（2009），“The Bologna Process in higher education in Europe. Key indicators on the social dimension and mobility”，252p，ISBN 978-92-79-11770-1，Luxembourg：Eurostat. 转引“英国自高等教育实验研究资料库”相关摘要. http：//heerd.open.ac.uk/，2010 年 2 月 21 日.

③ S. Swailes and S. Roodhouse，（2003），“Structural barriers to the take-up of higher level NVQs”，Journal of Vocational Education and Training，Vol 55，No 1，pp.85-110，转引“英国自高等教育实验研究资料库”相关摘要，http：//heerd.open.ac.uk/，2010 年 2 月 21 日.

英国职业资格制度

郑　坚

英国的职业教育在很大程度上反映在其职业资格制度上，无论是高中阶段还是高中后阶段的职业教育，都以获取相应的资格证书为教育教学目标之一。英国的职业资格体系形成已久，且历经多次改革，虽然还有很多需要完善甚至改革的东西，但它的发展历程充分体现了英国各界对于职业教育的殷切期望和高度重视，同时也是人们了解英国职业教育的一个很好的窗口。

1　英国职业资格体系简介

根据英国职业资格改革工作委员会 2007 年的定义，职业资格的首要目的是为学习者提供在某一领域或某一职业中工作或就业所需的相关知识、技能或能力；为当前正在工作或已经就业的人群增加劳动力市场机会。英国的资格种类繁多，各种资格的要求和获取方式不尽相同，为避免资格种类多样性给人们带来的混淆，以及为了构建资格之间的相互衔接，英国一直在资格体系构建方面下大力气。

在资格与学分框架（QCF）建立之前，英国的资格体系可以分为两类：国家资格框架（NQF）和高等教育资格框架（FHEQ）。国家资格框架（NQF）的证书等级（见表 1）为英格兰、北爱尔兰和威尔士所承认（苏格兰有自己的职业资格证书体系，简称 SQF）。该体系把对学员要求一致的资格等级放在一起，同一等级包含很多学科领域的证书，所花时间不尽相同。国家资格框架还体现了同等资格如何转换，以及低等资格如何向高等资格上升，国家资格框架中的所有资格证书都必须经得英格兰、威尔士和北爱尔兰的管理机构（ 威尔士学历管理、教学大纲与评估委员会；北爱尔兰教学大纲、考试与评估委员会；英格兰教学大纲和学历管理委员会）认证，方由相关授权机构颁发。这样可以确保体系中的所有资格的质量，并能满足学习者和雇主们的双方需求。

表 1　国家资格框架

等级	资格证书范例	证书要求
初级	初等证书 初等生活技能证书	基础知识技能 日常环境下运用所学知识的能力 尚未指向特定职业
1 级	D～G 级的普通中等教育证书（GCSEs） 商业与技术教育委员会（BTEC）预备学历证书 牛津剑桥与皇家艺术协会考试（OCR）证书 关键技能一级证书 国家职业资格证书 生活技能证书	基础知识技能 在指导和监督下运用所学知识的能力 与工作能力相关
2 级	A*～C 级的普通中等教育证书 商业与技术教育委员会（BTEC）初级学历证书 牛津剑桥与皇家艺术协会考试（OCR）证书 关键技能二级证书 国家职业资格证书 生活技能证书	对于某项专业有良好的知识和理解 在指导和监督下能够完成各项任务 适合多种工作角色

续表

等级	资格证书范例	证书要求
3级	英国普通教育高级水平证书课程（A level） 特优生证书（AEA） 应用学科的普通教育证书 国际中学考试证书（IB） 关键技能三级证书 国家职业资格证书 商业与技术教育委员会（BTEC）学历证书 商业与技术教育委员会（BTEC）国家证书 牛津剑桥与皇家艺术协会考试（OCR）证书	具体掌握和应用知识、技能的能力 可以进入大学，可以独立工作，在某些情况下还可以在自己的工作领域指导和培训其他人员
4级	关键技能四级证书 国家职业资格证书 商业与技术教育委员会（BTEC）专业学历证书	专业学习，详细分析某一工作和研究领域的高端信息 适合技术和专业人群进行管理和开发其他人员
6级	高级教育证书与文凭 国家职业资格证书 商业与技术教育委员会（BTEC）专业学历证书	具备加深某一工作及研究领域知识的能力，以便于个人能够对复杂的问题和环境做出反应 具备管理和培训工作的高水平技能和能力 适合高级技术人员、专业人员和管理人员
6级	国家专业生产技能证书 商业与技术教育委员会（BTEC）高级专业学历证书	某工作和研究领域具备高层次知识的专家，可以通过自己的想法和研究来应对复杂的问题和环境 适合知识性专门人才和专业管理人才
7级	翻译文凭 商业与技术教育委员会（BTEC）高级专业学历证书	具备高端精深的知识，能对错综复杂及不可预见的问题和环境做出自主应对 适合高级专业人士和管理人员
8级	专家证书	开发新的创新性工作方式，拓展或重构现有知识和专业实践 适合某一专门领域的领军人物

国家资格证书体系包涵的证书种类很多，涵盖领域很广，其中职业资格证书主要有国家职业资格证书（NVQ）和普通国家职业资格证书（GNVQ），后者只要求申请人了解各种不同工作的基本技能，在2005—2007年期间，该资格证书体系逐渐淡化，取代它的是一系列其他的职业资格证书，比如商业与技术教育委员会证书（BTEC）、牛津剑桥与皇家艺术协会考试证书（OCR）以及应用学科的普通中等教育资格证书（GCSE）及普通教育证书（GCE）等。

国家职业资格证书及苏格兰职业资格证书（以下简称英国职业资格证书）是与工作相关，以能力为本位的资格证书，它基于国家职业标准，规定了某一职业的合格表现，界定了当前的最佳工作方式，适应未来要求的能力，以及具备胜任工作的知识和理解力。该体系的资格证书不规定完成时间，申请对象可以是全职职工，也可以是正在工作或做兼职的学校/学院学生，没有年龄限制，没有特别的准入要求。根据所需能力不同可以分为五个等级，其中1～3级的主要适用人群是14～19岁人群，第4、5级在这个年龄段较少（见表2）。

英国的职业资格在其发展过程中不断围绕着整合与衔接两个主题进行完善，职业资格制度在满足劳动力市场需求、提高技能人才质量等方面发挥着重要的作用。

然而，随着经济社会的不断发展，职业资格在培养技能型人才方面逐渐出现了一些问题，尤其是职业资格的制定没有充分体现行业企业的需求，资格的获取方式不灵活，不利于在职人员申请等问题显得尤为突出。为此，一场继续围绕着整合与衔接两大主题的职业资格制度改革有针对性地展开了。

表 2　国家职业资格证书等级要求

等　级	要　求
1	能够在一些日常工作活动中运用所学知识
2	能够工作环境不同的情况下运用所学知识，能承担复杂及非常规工作，承担个人责任、具备工作自主性，善于与人合作，发挥团队作用
3	能够在不同环境下的各项工作中应用所学知识，能够承担复杂非常规性工作，能承担相当责任，具有很大自主性，并能管理和指导他人
4	能够在各种环境下的各项负责、技术专业性工作中应用知识的能力，能够承担相应责任并具备自主性，能购为他人的工作负责，并能调配资源
5	能够在各种不可预测的环境下运用各种基本理论，具备相当的个人自主性，并能对他人工作承担相当责任，具备很强的资源调配能力，以及分析、判断、设计、计划、执行及评估能力

1.1　英国职业资格制度改革

2006 年，英国国家就业委员会主席利奇爵士公布了一份英国技能研究报告：《引导英国到 2020 年成为世界级技能强国的路线图》，根据这份报告，英国政府开始了英国职业资格改革工程（UKVQRP），旨在通过推行资格与学分框架（QCF），通过加强行业技能委员会的职能以及通过改革资助政策，来建立一个能有效体现学习者和企业需求、提高技能水平及资格效益、改善英国经济竞争力、帮助学习者个人充分发挥潜力的职业资格体系。

职业资格改革工程的涉及面很广，改革的对象从资格必要性的认定、资格的授予到成绩记录这样整个英国职业资格体系。具体而言，包括以下主要方面：

① 推行以学分及单元为基础的资格及学分框架（QCF），学习者可以根据自身情况选择小块学习（单元），从而有更多的学习得到承认。

② 行业技能委员会开发行业资格战略（SQS）以保证职业资格能有效体现企业需求。同时审批资格与学分框架中的职业资格。

③ 制定合理程序，帮助企业利用更多经认证的资格作为培训的组成部分；通过公共经费改革，促使资格在满足企业与学习者需求方面更具有针对性。

④ 整合现有资格，帮助学习者个人和企业更容易地选择最符合自身需求的职业资格。

1.2　英国职业资格管理体系

英国职业资格改革委员会（UKVQRB）的成员包括：商业创新与技能部（BIS），英国就业与技能委员会（UKCES），行业技能委员会联合会（Alliance），颁证机构联合会（FAB），资格联合委员会（JCQ），资格与课程局（QCA），资格与考试管理办公室（OFQUAL），学习与技能委员会（LSC），威尔士联合政府儿童、教育、终身学习和技能部（DCELLS），课程考试及评估委员会（CCEA）以及就业与学习部（DEL）。其中与英国资格开发最密切相关的主要是行业技能委员会和颁证机构，其主要职能有如下两个。

1．行业技能委员会的角色

行业技能委员会是面向企业的全国性独立机构，其任务主要是建立以企业需求为导向的技能体系。英国现有 25 个行业技能委员会，涵盖了英国 90%的经济领域。具体的职能主要表现以下方面：

① 调查提供劳动力市场信息；

② 开发行业技能协议（SSA）、行业资格战略（SQS）——以国家职业标准为基础、行动计划（AP）以及在必要时提供评估战略（AS）；

③ 对本行业需求进行战略分析，以指导颁证机构开发相关符合需求且灵活的资格来满足市场需

求，并根据需求情况推动创造和革新；

④ 根据英国就业与技能委员会（UKCES）的国家职业标准战略以及质量标准（QC）提供国家职业标准（NOS），推动资格开发；

⑤ 确定公共投入资助的重点资格，对于本行业包含 2、3 等级的资格给予要求上的建议；

⑥ 根据商业创新与技能部（BIS）发布的指导原则开展早期对话及审批工作，同时需体现颁证机构联合会（FAB）、资格联合委员会（JCQ）、行业技能委员会联合会（Alliance）等机构的指导要求；

⑦ 为企业提供全面、客观的资格信息；

⑧ 在可能的情况下支持跨行业发展。

2．颁证机构的主要职能

颁证机构在资格及评估设计中提供专业服务，邀请行业专家参与单元及资格内容的开发，保证顺畅的资格及评估开发体系和过程，管理诸如学校、学院或培训教学机构等开设资格教学培训的机构（通过保证教学环境、教材教法以及内部评估体系的完善来负责本机构教学培训项目的质量）的审批。其具体职能如下：

① 根据行业资格战略（SQS）、行动计划（AP）以及相应的评估战略开发资格及资格单元；

② 根据上述文件和本行业行业技能委员会的战略分析，以及机构本身对于市场的了解来设计相关符合需求且灵活的资格，并适当体现创新性和创造性；

③ 根据资格的目标要求，设计并实施适当的评估方案；

④ 在开发旨在体现职业能力的资格时，要考虑本行业的国家职业标准；

⑤ 参与根据商业创新与技能部（BIS）发布的指导原则，同时体现颁证机构联合会（FAB）、资格联合委员会（JCQ）、行业技能委员会联合会（Alliance）等机构指导要求的早期对话及审批工作；

⑥ 向资格与学分框架（QCF）、威尔士学分与资格框架（COFW）以及苏格兰学分与资格框架（SCOF）报送资格及资格单元；

⑦ 保证报送给资格与学分框架（QCF）、威尔士学分与资格框架（COFW）以及苏格兰学分与资格框架（SCOF）的资格和资格单元（无论是否本机构自行开发）符合规范及要求；

⑧ 开展质量保障、证书颁发、诉请接受等工作，保证资格的平等性和多样性，保证对申请人的必要支持和帮助；

⑨ 向企业、培训机构以及个人推广资格。

在整个资格开发的过程，行业技能委员会与颁证机构之间的合作十分密切，双方通常会通过“行业技能委员会及颁证机构论坛”来围绕资格开发与设计的问题进行密切的交流。国家职业资格标准、行业资格战略以及相关评估战略的制定都需要颁证机构参与。

颁证机构提交行业技能委员会审批的资格主要可以分为普通资格和特殊资格。普通资格是指完全符合本行业的国家职业标准、行业资格战略以及行动计划，该类型的资格在行业技能委员会与颁证机构的早期对话期间就可以审批（颁证机构提供资格单元数、资格名称、评估方法以及升级路线；资格单元名称、整合规则）。审批程序大致为：颁证机构同行业技能委员会进行前期对话——行业技能委员会进行审批——颁证机构开发资格（资格开发要以国家资格标准为基础）——颁证机构向资格与考试管理办公室（OFQUAL）提请认证。

特殊资格特指诸如执业资格、法律规定的资格以及颁证机构在早期对话中没有充分向行业技能委员会呈报的资格等。其审批程序为：颁证机构同行业技能委员会进行前期对话——行业技能委员会给出原则上的支持——颁证机构开发资格——深入论证——颁证机构向行业技能委员会申请资格审批——行业技能委员会审批——颁证机构向资格与考试管理办公室（OFQUAL）提请认证。

除了行业技能委员会和颁证机构之外，其他相关的机构，比如英国就业与技能委员会也在资格开

发过程中扮演者重要的角色。例如，资格如果没有得到审批（早期对话阶段），颁证机构可以寻求英国就业与技能委员会进行调节。如果资格最终没有通过审批，颁证机构可以直接递交给证书监管部门请求最终决定。如果颁证机构对于审批原则有异议，颁证机构联合会（FAB）、资格联合委员会（JCQ）、行业技能委员会联合会（Alliance）需成立联合会讨论整个体系问题。

2　英国职业资格的开发过程

英国职业资格开发路线图为：职业标准—学习结果及评估结果—评估单元—资格—学习培训—评估与质量保障—成果与证书，见图 1。

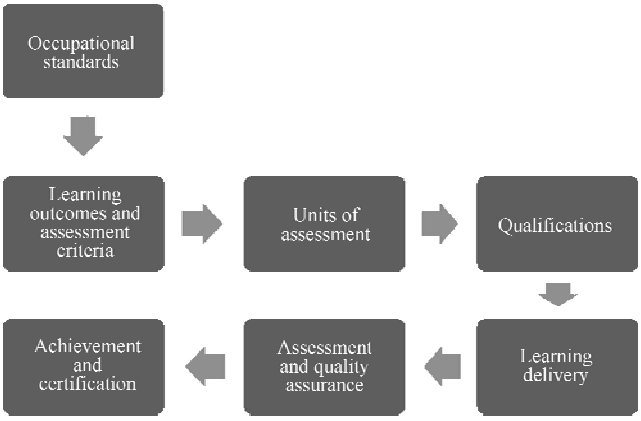


图 1　资格开发线路图：职业标准—学习结果及评估标准—评估单元—资格—学习培训—评估与质量保障—成果与证书

2.1　资格开发的相关概念界定

1．职业标准

职业标准由行业技能委员会组织制定。其主要目的在于明确个人在职场执行特定职务时必须达到的绩效水平、界定工作岗位职能。职业标准体现了行业对于技能人才的现实需求，是英国职业资格开发的主要依据。职业标准开发的主要阶段如图 2 所示。

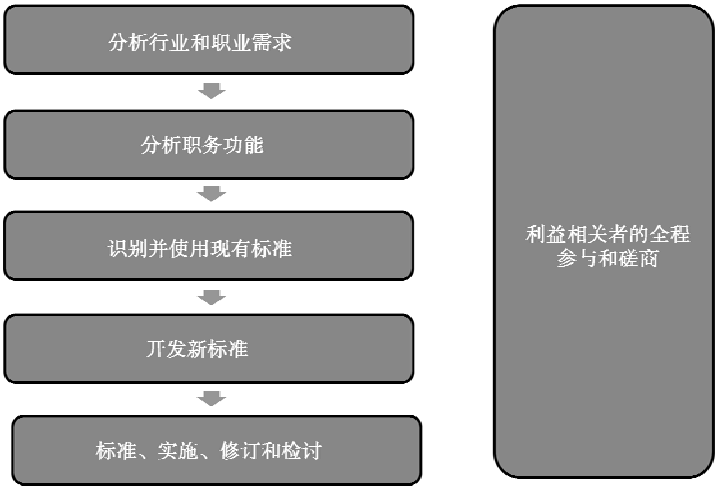


图 2　职业标准开发的主要阶段

2．行业资格战略（SQS）

在英国，行业资格战略（SQS）由行业技能委员会（SSCs）开发，为每个行业的职业资格设定要求，利用对行业需求的深入调查，行业资格战略（SQS）勾勒出雇主现在和将来对于职业资格的需求，颁证机构正是根据本行业的行业资格战略来设计并开发相关的职业资格。归纳而言，行业资格战略是解决需不需要开发职业资格的问题，而职业标准是解决如何开发职业资格的问题。

3．学习结果

学习结果列明学习者在学习后将“知道”，“理解”或“能够做什么”。学习结果关注的是学习者的成就而非教师或课程的初衷，它不同于学习模块或课程的目标，但会支撑这些目标。例如，

单元名称：数据库软件

学习者将：① 能够按要求规划，创建和修改关系数据库表格

② 能够输入，修改和组织数据库中的结构化信息

③ 能够运用数据库软件工具创建，修改和进行数据

④ 查询并制取报告

4．评估标准

设定学习者需要达到的标准，证明他们已经达到学习结果。

5．评估单元

评估单元包括一套连贯的学习结果和相关的评估标准，有简洁的名称；可以是一个独立的技能领域，或是一个独立的知识领域，或是两者兼顾。评估单元可以进行单个评估，能够促成取得一个或多个资格。其规模没有限制，一些通用型的单元（如管理）可运用于多个行业、学习情境和资格。

评估单元案例：① 安排商务旅行

② 设计和开发事件驱动的电脑程序

③ 组织有效的汽车系统和运作

6．评估

通过学习结果和评估标准的界定，明确运用什么方法评估学习者的知识，理解和技能。通常采用的评估方法包括：①直接观察；②工作产出的评估；③笔试；④口试；⑤项目和任务；⑥实践评估；⑦模拟；⑧真实工作环境；⑨目击者证词。

2.2 资格开发的操作步骤

具体而言，资格开发的整个过程基本按照以下步骤进行。

第一步：某一特定领域所需的资格由行业资格战略及行动计划来规划。

第二步：任命资格与学分框架单元审核小组。

第三步：组成资格与学分框架单元开发小组。

① 收集并分析现有单元；②确定单元标题；③确定学习结果；④明确评估标准；⑤确定单元级别；⑥规定学分值；⑦制定单元合并原则；⑧确定资格名称；⑨制定资格目标；⑩其他信息。

第四步：资格与学分框架单元审核小组审核拟定好的单元。

第五步：提交行业技能委员会审批。

第六步：在资格与考试管理办公室的监督下进行资格培训。

第七步：给予合格者颁发相应的资格证书。

2.3 资格开发的要求

尽管资格开发有职业标准和行业资格战略等作为依据，开发小组在开发资格时还需要从以下几个方面来保证资格的质量。

① 资格的内容必须反映它的目标，并且与行业要求接轨。比如如果一个资格证明的是职业能力的话，那么它的构成单元的学习结果就不能仅仅关注理论知识，还应该保证资格与行业现实需求的对应。

② 资格的开发过程必须吸引行业专家（包括雇主）和其他主要利益相关者的参与，以确保资格内容和架构的有效性。

③ 资格的开发制定应该争取高等教育机构的支持和参与，特别是涉及专业性较强的资格类型更是如此。

④ 资格的开发制定要保证其质量和相关性。只有这样，该资格才可以被当做评估学习者成就的有效和可靠手段。

英国职业资格的开发主要由颁证机构进行，为了保证资格的质量以及能够体现劳动力市场的真实需求，颁证机构在开发职业资格的过程中接受行业技能委员会和资格与考试管理办公室等机构的监督，这个开发过程力求体现针对性、有效性。

3　资格与学分框架（QCF）

资格与学分框架突出灵活性与针对性。框架内的资格分解成若干学习模块或学习单元，每一单元规定学分值（1 学分代表 10 小时学习时间），学习者通过学习这些模块或单元取得相应的学分。框架内设有三种层次的资格，其中资格认定（Award）需要 1～12 个学分；资格证书（Certificate）需 13～36 学分；学位文凭（Diploma）需 37 学分以上（包括 37 学分）。所有资格都界定了入门级（entry level）以及 1～8 级的不同要求。

资格与学分框架中包含了大量的资格单元，大多数单元都是根据国家资格标准（NOS）制定而成的。每个单元大体包含以下几个构成部分：标题、级别（1～8）、学分值、学习预期效果（学完之后学习者应取得哪些成果）、评估标准（如何确定学习者已经取得预期的学习成果）、学习时间指导。资格与学分框架有助于学习者使用不同种类、不同级别资格中的不同单元。

自从英国职业资格改革委员会推行资格与学分框架以来，原国家资格框架（NQF）的资格逐渐转移到新的资格与学分框架之中。到 2010 年 2 月中旬，资格与学分框架中共有资格 3000 余种。

4　英国职业资格制度依然面临的问题

英国的职业资格在国内国际都享有盛誉，它以优质灵活的特征成为英国职业教育的重要特征之一，英国政府也一直致力于完善其职业资格制度。早在 20 世纪 80 年代，有鉴于英国职业资格种类繁多的问题，英国政府开始着手整合优化职业资格体系，一方面，继续赋予颁证机构开发并授予资格；另一方面，要求所有的资格都要满足国家职业资格（NVQ）的标准，并与 1986-1997 年间成立了国家职业资格委员会（NCVQ）统一负责职业资格事务。国家职业资格委员会的职能随后由资格与课程委员会（QCA）取代，其中的标准开发的职能后来又转给被行业技能委员会，而监管的职能则由资格与课程委员会（QCA）和资格与考试办公室（OFQUAL）共同承担。在这一系列的机构改革过程，我们不难看出英国政府对于完善职业资格制度的不懈努力。英国职业资格改革工程（UKVQRP）可以视为英国政府继续完善职业资格制度的最新尝试，此次改革工程涉及面广，改革力度大，旨在整合优化现有职业资格种类，突出职业资格的灵活性和实效性，进一步帮助职业资格有效地满足劳动力市场需求。

为实现这一改革目标，英国职业资格改革工程需要面对以下几个方面的主要问题：

① 大量年轻人获取的职业资格并未能增强他们在劳动力市场上的竞争力。

② 许多行业企业认同且十分重视的职业资格得不到政府的审核及资助。

③ 14～16 岁人群如果选择了职业资格将会影响到其 16 岁后的许多其他道路选择。

造成上述英国职业资格问题的原因是多方面的，既有监管体系的原因，又有开发主体和评估审核

的问题，具体说来，可以总结为以下几个方面。

① 相比于其他发达国家把职业资格的开发、管理和颁发由政府部门，或政府部门与企业及技术专业机构共同管理的情况，英国职业资格的开发和颁发职权都赋予了考试和颁证机构。而颁证机构一方面为了吸引更多的申请人群，往往会牺牲资格的科学性和实效性来满足申请者对于简易性和快捷性的要求；另一方面颁证机构在推出推广资格的时候，很容易受到短期市场需求的影响，从而出现盲目的跟风现象，最终导致职业资格脱离实际劳动力市场需求，致使很多职业资格不能在劳动力市场中体现其价值。

② 尽管英国职业资格的制定是在行业技能协会的指导下进行的，但在实际的操作过程中，颁证机构独立组成开发小组，主要根据国家职业标准进行制定，开发小组更多关注的是潜在申请人的需求，往往未能切实把学校、培训机构以及企业吸收进来，这样制定出来的职业资格必然存在脱离现实需求的风险。

③ 职业资格的数量是英国给予职业教育拨款的一个重要依据。为了尽可能多地申请政府拨款，各类职业教育机构极力鼓动学生申请各种职业资格，从而使得职业资格泛滥，盲目性和重复性问题突出。在此过程中，职业教育机构往往忽视了职业资格对于学生本人的实际作用，相反，还会出现由于过早申请职业资格限制了学生日后发展的情况。

④ 对于英国职业资格改革的不断尝试也存在着较为突出的问题。由于职业资格体系的频繁变化，有些职业资格的名称一改再改，使得整个社会很难适应；尤其是一些传统的职业资格，由于要统一到 QCF 体系之中，使得它们失去了自身独立的声誉和市场认可度。另外，整个资格体系中的职业资格越来越趋于专门化，这种职业资格将不利于培养技能人才的适应性和综合素质。

一改再改的英国职业资格制度的确在延续性和稳定性方面存在着很多问题，但英国社会为发展适合经济社会发展的职业教育所付出的努力也可见一斑。尽管英国职业资格制度还存在着诸多不足，但它内含的“衔接性、灵活性、大众化、标准化”等宗旨是中国在改革发展职业教育过程应该学习借鉴的。

参 考 文 献

1．*Regulatory arrangements for the Qualifications and Credit Framework*．Office of the Qualifications and Examinations Regulator，2008.

2．2009/10 Annual Report——*A strong and influential voice for the vocational qualifications industry*，*Federation of Awarding Bodies*.

3．Geoff Carroll and Trevor Boutall. *Guide to Developing National Occupational Standards*. March 2010.

4．John Landeryou，*Vocational Qualifications Reform Programme*．UK Vocational Qualifications Reform Project Board.

5．Review of Vocational Education – *The Wolf Report*．Alison Wolf．March 2011.

6．A guide for SSCs and awarding organisations on how to give approval of qualifications，2010.

7．A working relationships protocol for SSCs and awarding organizations，2010.

8．SSC Approval Process Guidance，BIS，2009.

9．Explaining Qualifications，OFQUAL，2009.

10．China-UK Vocational Education Policy Dialogue-Turning Standards into Curricula：A UK Perspective，Mark Novels，2011.

英国学徒制政策与实践考察报告

刘育锋、许　竞

2012 年 1 月 29 日至 2 月 5 日，我们赴英国伦敦参加英国文化教育委员会（BC）主办的“学徒制政策及实践”学习考察活动。本次考察团成员共有五十三位代表，源自八个国家，其中包括巴林、中国、埃及、科威特、利比亚、阿曼、沙特阿拉伯以及阿拉伯联合酋长国。本次实地考察不仅使我们加深了对英国学徒制政策与实践的认识，而且还从中获得了对我国开展学徒制试点工作的若干启示。

1　英国学徒制基本情况

英国职业教育与培训主要在“继续教育体系”内开展。继续教育体系由三个部分组成，即①基于院校的继续教育；②基于工作场所的职业培训；③基于社区的成人学习。开展继续教育活动的院校通常被统称为“继续教育学院”，目前（2011 年 11 月）英格兰共有 346 所继续教育学院。从总体看，这些学院所提供的继续教育既包括职业教育，也包括学术教育。据官方统计，英国有 11%的高等教育（包括本科、基础学位、“高等国家证书”、“高等国家文凭”等其他专业证书课程）由继续教育学院提供，全英 16～19 岁青年人所接受的教育中有 42%是由继续教育体系来承担。

学徒制培训是一种基于工作场所的职业培训。由于英国政府对这类职业培训提供经费支持，因此这类培训项目通常被称为“基于工作的政府资助项目”。学徒制培训处于英国政府技能开发战略的核心地位，它是以雇主需求为引领的技能开发路径，同时也是解决失业问题的重要手段。

近年来，通过加强政策引导，英国政府在振兴学徒制方面取得了明显成效，接受学徒制培训人员的数量逐年递增。2001 年新增学徒数为 16 万人，2005—2011 年连续五年，这一数字分别递增至 17.5 人万、18.5 万人、22.5 万人、24 万人和 28 万人。2010—2011 年度，这一数量已超过 40 万人。同时，学徒制培训项目的完成率也大有提高。2004—2005 年度顺利完成学徒制培训的学徒数量仅占 37%，而 2009—2010 年度的完成率则提高至 74%。

在英国，学徒制培训项目中的学徒是指那些已经受雇并且接受正式、结构化培训的人员。这种培训项目的对象既包括为就业做积极准备的青年人（尤指 16～18 岁），也包括有意提升自身职业技能的成年就业者（尤指 19～25 岁）。目前，参加学徒制培训的学徒当中，16～18 岁青年人约占 40%，19 岁以上成年人约占 60%。

在培训项目开展过程中，学徒通常是每周有一天时间以离岗形式在院校等学习场所接受理论知识的学习，其余四天则是在企业等工作场所接受在岗培训。这类培训项目的期限长短因行业类别、工种性质、资格等级和个人能力起点等方面的差异而有所不同。目前，学徒制培训项目大部分是针对“中级”（intermediate）（即国家资格二级）和“高级”（advanced）（即国家资格三级）技能水平的职业培训。某些行业领域（如会计、信息通信技术、工程技术、采购供应管理等）也提供“高等”（higher）（即国家资格四级，甚至五级）层次学徒制培训。

在项目实施过程中，雇主有责任向学徒提供在岗培训，并支付学徒工资。离岗培训主要由继续教育学院或经官方注册批准过的专门培训机构负责。目前，具体承办学徒制培训项目的院校或培训机构共有 1100 所，参与此类项目的雇主约有 13 万。院校或培训机构有责任专门指派“培训师”和“评估员”定期在工作现场对学徒进行学习指导和成果评估，配合雇主对项目实施情况进行监督和考核。

学徒制培训项目是一种具有公益性的政府资助项目。无论是院校或培训机构，还是为该项目提供学徒培训岗位的雇主，均能够不同程度地享受到政府专项经费支持，以弥补所投入的成本。目前，英国政府全额承担 16～18 岁青年学徒的培训成本；在 19～24 岁成年学徒的培训项目中，政府则仅承担一半成本；如果学徒年龄超过 25 岁，政府资助份额将根据项目所属行业的具体情况而定。这类专项资助经费通常是直接划拨给院校或培训机构。倘若某些规模较大的雇主是直接与“国家学徒制培训服务中心”（National Apprenticeship Service）签订培训协议，这些雇主则可以直接享受这笔资助。

学徒工资由雇主支付。2010 年 10 月，英国官方规定全国最低学徒工资为 2.60 英镑/每小时。未满 19 岁的学徒均可享受这一最低工资标准。19 岁及以上者仅可以在第一年培训期间享受这一工资标准。事实上，官方规定的仅是最低标准，大多数雇主实际支付的学徒工资均高于这一规定。

学徒制培训之所以能够在英国得到较大发展，其中一个主要原因是，它能够给学徒和雇主带来实际利益。研究表明，学徒制培训项目为 91%的青年学徒带来了积极的职业生涯利益。这种利益主要表现在：①提高了赢利能力，有超过 3/4 的学徒认为如果没有接受学徒制培训，他们将不能享受目前的工资待遇；②引发了继续学习的愿望，有超过 2/3 的学徒希望继续学习。

雇主也从参与学徒制培训中获得了利益，表现在：①节省了招募成本；②技能需求得到了满足；③获得了对企业更忠诚、更可能在公司长久工作，并且具有企业价值观的员工；④为企业带来了新理念；⑤为未来发展提供了选择技术人员的更大空间；⑥更高的生产率、更高质量的工作。相关统计表明，在英国，学徒能够比处在同一位置的非学徒员工多创造出价值 1300 英镑的净利润，学徒的生产率比非学徒高出 7.5%；就执行工作任务的准确率而言，学徒可高达 85%，而非学徒仅有 60%。

2 英国推进学徒制的三大新举措

为推进学徒制培训的发展，近年来英国政府采取了一系列新举措，如建立“国家学徒制培训服务中心”、制定学徒制培训的规格标准，以及创设高等层次学徒基金项目等。这三方面举措尤其值得我们关注，简述如下。

1．建立“国家学徒制培训服务中心”

“国家学徒制服务培训中心”成立于 2009 年 4 月，其宗旨是为英格兰学徒制培训项目的开展提供组织、协调和资助等方面的服务。政府力求将该服务中心网站建设成为一个促进学徒制培训项目便利实施的“一站式”服务平台。无论是有用工需求的雇主，还是想成为学徒的个人，均可通过这个网络平台上获得自己所需的信息和帮助。比如，雇主可以在该服务中心网站上发布学徒制培训岗位招聘信息，申请者可以在该网站上查询适合自己的学徒制培训提供者。目前，英格兰地区所有学徒制培训项目的组织、协调和资助均是通过该服务中心的网络平台来完成。

例如，该服务中心网站上专门设置有一个名为“学徒岗位招聘”（Apprenticeship vacancies）的网上招募系统。雇主或其他培训提供者（包括院校和培训公司）在该系统注册后，即可登录并免费发布招募学徒的广告信息，并可跟踪查看招募广告的反馈信息。该服务中心网站还专门设置了另一名为“学徒岗位招聘匹配服务”（vacancy matching service）的系统，供有意成为学徒的个人在线查询并申请某学徒培训岗位。

2．制定《英格兰学徒制培训规格标准》

《英格兰学徒制培训的规格标准》（*Specification of Apprenticeship Standards for England*）（以下简称《规格标准》）是英国政府对英格兰各行业领域确立的学徒制培训框架提出的最基本要求。该《规格标准》具有严格的法定效力，其出台与发布由四个政府部门或机构联合执行，其中包括英国商务、创新与技能部（BIS）、教育部、国家学徒制培训服务中心，以及技能资助局（Skills Funding Agency）。

《规格标准》对学徒制培训框架的要求表现在五个方面：①学徒获取资格证书所应满足的条件要求，

具体涉及总学分数、具体能力，以及技术方面的知识；②功能性技能与关键能力；③学徒对雇员权责的知情程度；④个人在学习和思维方面的能力；⑤学徒在岗、离岗培训中所受专门人员指导的学时数。比如，在中级学徒制培训项目中，学徒所接受的指导时数不得低于 280 小时，其中至少有 100 个小时或者 30%的时间必须用于离岗培训中的学习指导，并且要求这种离岗学习指导有实据可查。

该《规格标准》要求，“中级”学徒制培训项目中的学徒要至少取得 37 个学分、国家二级资格、英语一级或二级证书，要具备创造性思维、反馈性学习、团队协作、自我管理以及有效参与等方面的能力。相比之下，对“高级”学徒制培训项目中学徒的资格和能力要求则比较高，即必须取得国家三级资格证书和英语二级证书等等，其他方面要求则与中级培训项目基本相同。“高等”层次学徒制培训项目中的学徒，与高级学徒培训项目中的要求区别仅在于对资格层次上的要求，即要求高等学徒须获得国家四级资格证书。《规格标准》所提出的这些基本要求，是学徒制培训所要实现的目标；它对于学徒所受指导时数、在岗和离岗培训时间比例划分所做出的硬性规定，则为学徒制培训的质量保障奠定了基础。

3．创设高等层次学徒制培训基金项目

英国政府于 2009 年起，在工程与信息技术两个领域开始推行“高等”层次学徒制培训基金项目（Higher Apprenticeship Fund）。2010 年，政府明确表示，要大力促进高等层次学徒制培训项目的发展。第一轮基金项目已于 2010 年 7 月开始投标，雇主与培训提供者共获得 1900 万英镑资助，支持了 1900 个相当于大学本科学位层次的学徒制培训项目，使 250 位雇主从中受益。2011 年 7 月 22 日，英国首相戴维·卡梅伦启动了第二轮基金项目，并宣布政府将拨款 2500 万英镑专门用于支持高等层次学徒制培训项目开发的基金。第二轮项目主要涉及以下若干领域：会计、航天/航空、健康、路基工程、法律（律师助理）、可再生能源技术/微型发电、航天工业、零售及酒店业、太空技术、公用事业与能源、教育（在线学习）等。

3　英国学徒制实施经验及其对我国的启示

1．认识价值，将学徒制培训作为打造“世界级技能根基”的国家行动

金融危机使英国经济遭受重创，也使英国政府更加重视技能对社会发展的重要性。在 2009 年所颁布的《国家技能战略》基础上，英国政府于 2010 年 11 月，相继发布了两份有关于技能开发的战略性文件——《为可持续增长而提高技能》和《为可持续增长而投资于技能》。这两份文件不仅肯定了学徒制培训作为一种非常有效的技能水平提升方式，从而确立了学徒制培训作为国家行动计划组成部分的重要地位，而且还明确了国家在技能投资方面的政府预算。据相关数据显示，今后两年英国政府在技能方面的投资预算将均超过 6 亿英镑。

自 20 世纪九十年代以来，很多欧美及英联邦国家均实施学徒制培训项目，在解决青年人就业和成年劳动力转岗培训方面发挥了明显了作用。外国经验表明，学徒制是一种能够有效地将“学习”与“工作”、“培训”与“就业”相互联系起来的职业培训模式与制度。目前，我国部分地区已尝试着开展学徒制培训的试点工作。通过对江西新余市试点项目的考察，我们发现，这些项目试点主要是以职业院校为基础，项目的开展主要以院校力量为推动力，行业企业参与在很大程度上仍然是被动的合作，尚未上升为一种主动需求。“调动行业企业的积极性”是《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020 年）》对职业教育发展提出的要求，也是职业教育改革的关键。学徒制作为一种职业教育与培训校企合作的模式和制度，同时也是一种社会用工制度。行业企业参与是先决条件，这涉及职业教育体制、机制、政策等方面的整体设计。为此，有必要将“学徒制”试点与实施作为我国的国家行动，探索制度创新的新思路，以解决我国职业教育改革发展的深层次问题。

2．以技能需求为切入口，突出“行业技能委员会”与雇主的先导作用

英国的职业教育体系以需求为导向。学徒制作为英国职业教育体系中的重要内容，也体现出这一内涵。英国学徒制的需求导向，主要通过行业技能委员会（Sector Skills Councils）与雇主的参与而得以保证。

目前，英国有 25 个行业设立有“行业技能委员会”，大体覆盖了全英 90%的劳动力。这些委员会是以雇主为引领的行业机构，其成立须得到政府批准。这些技能委员会有三大职责，即①通过调查研究，开发本行业的《国家职业标准》。这其实就是制定“就业准入”的标准——预备劳动者为了承担或执行某一项特定的工作职能，需要知道些什么（即知识），并且能够做什么（即技能）。②配合颁证机构开发适用于本行业的“职业资格证书”。确立了就业的规格标准之后，这些技能委员会需要进一步制定“学习”和“评估”方面的标准。③开发本行业范围内的《学徒制培训框架》（以下简称《培训框架》）。培训框架规定了本行业部门任何一个学徒制培训项目必须遵守的法定条件，目的在于确保该行业的此类培训在全国范围内达到统一标准。任何行业部门所开发出的《培训框架》需要依照政府制定的《规格标准》定期进行内容更新。

以一所名为 People 1st 的行业技能委员会为例。它所代表的行业部门包括酒店餐饮、休闲旅游、旅客运输、食品服务与管理等。当 People 1st 制定了一份《培训框架》之后，会递交至“国家学徒制培训服务中心”。经核查审批通过后，被上传至一个名为“学徒制培训框架在线”（以下简称“框架在线”）的网络平台，相当于被收入了“框架信息库”。如果某个学院、雇主或其他培训提供者登录“框架在线”官网，进入该信息库之后，再输入某框架的 ID 号码（比如 FR01052），新打开的网页便会显示该框架的基本信息。

行业技能委员会以及雇主的这种先导作用，首先，以英国国家政府层面两个最高行政管理部门之间的战略合作为制度保障。被誉为“技能部长”约翰·海耶斯议员在教育部和商务、创新与技能部同时担任部长之职。基于这种职务上的二合一，这位技能部长便能够综合动员、协调并利用“教育”与“劳动”这两个跨部门之间的力量和资源。其次，通过经济手段保证行业企业部门参与职业教育。英国政府出资建立行业技能委员会，并提出行业技能委员会服务于包括“学徒制”在内的职业技能培训的具体要求。我国职业教育与培训在国家层面由教育部和人力资源与社会保障部管理。行业企业参与职业教育缺乏具体的激励机制。为此，需要理顺职业教育管理体制，真正实现统筹；也需要借鉴英国相关经验，通过经济手段，通过协议购买，获取行业企业高质量、有针对性的服务。

3．注重服务机构建立、经费投入和标准控制，充分发挥政府的宏观保障职能

英国政府通过提供经费、制定政策与制度，以及建立服务学徒制的专门机构等保障措施，来推动学徒制发展。

自金融危机以来，英国政府在很多方面压缩开支，但却坚持为学徒制培训项目的推广提供大量的经费。通过这些经费，政府引导并且促进学徒制发展。政府所提供的经费，涵盖 16～18 岁年轻人完成学徒制培训所需的所有成本。雇主实施学徒制培训项目第 8 周时，可以获得 750 英镑的政府经费；当到达第 12 个月时，可以获得另外的 750 英镑的政府经费。离岗培训的成本通过国家学徒制服务中心，可获得全部或部分资助。

促进学徒制发展，制度与政策是保障。如上所述，为保障学徒权益，英国政府提出了学徒最低工资的规定。为保障学徒制质量，英国政府制定了《规格标准》。同时，英国政府还建立了服务学徒制培训的实体机构——国家学徒制培训服务中心。该机构为学徒制培训提供信息、经费等方面的服务。

学徒制在我国的试点，也需要专项经费、专业性机构的支持，以及需要专门的制度设计。为此，政府部门应利用经济手段，设立专项经费，鼓励企业为学徒提供培训位置。设立专业部门，或赋予某一或某些专业部门为学徒制培训提供专业支持服务的职责。制定学徒制质量保障的有关文件，以建立

职业教育质量保障的制度。

4．拓宽学徒制培训的受益人群，为所有人创造终身学习的机会

虽然政府全额经费资助项目仅限于16～18岁青年学徒，但英国学徒制中的学徒没有年龄上限的规定，16岁以上的人员都可申请成为学徒。英国学徒制培训时间不一，跨度较大，可以是一年，也可以是四年。学徒制培训时间主要依据学徒先前的技术水平、将要获得的资格，以及行业要求等内容而定。

目前，我国学徒制试点项目仅针对职业院校的在校生，基本上都是未成年人。随着科学技术的发展，经济发展方式的转变，以及职业内涵和外延的不断变化，我国不同年龄阶段成年劳动力的就业与再就业培训是职业教育与培训需要面对的现实问题。学徒制培训作为一种技能形成或提升的成功模式和制度，完全有可能也有必要向成年劳动力开放。为此，教育部和人力资源与社会保障部需要相互配合，共同协作。

5．赋予培训提供者付款职责，使院校教学与企业培训内容相匹配

英国学徒制培训过程中，培训提供者（如，学院）具有向提供学徒制培训的雇主划拨经费的责任。学徒制培训服务中心将学徒制经费首先拨至实施学徒制的培训提供者（如职业院校），再由培训提供者将其中一部分经费划拨给雇主。但在划拨之前，培训提供者要对雇主实施的企业内学徒制培训进行督查。只有当督查结果符合要求时，培训提供者才会将经费划拨给雇主。赋予培训提供者为雇主划拨经费的职责，实质上赋予了培训提供者对实施学徒制培训的雇主进行质量监督的权利。通过这种权利，提高了离岗培训与在岗培训之间的匹配程度。

职业院校与企业之间的有效配合，是我国校企合作需要解决的大问题。我国经常出现学非所用，或现在学非现在用的局面。而英国将经费划拨与对企业督查的权利同时赋予培训提供者（院校）的做法，在一定程度上解决了校企合作的匹配问题，这一经验值得我国借鉴。

6．简化工作程序，借助信息技术而增强工作机制和信息透明度

为了向学徒制培训相关利益者提供更加便利的条件，英国政府不仅简化了行政管理方面的工作程序，还充分利用了现代信息技术在信息传播方面的重要作用。比如，建立了与学徒制培训有关的官方网站，为各方面利益相关者提供了一个信息透明化的交流平台。这些官方服务既节约了信息传递的成本，也为供需双方提供了方便快捷的对接服务，包括培训提供者网上发布学徒招聘信息、应聘者在线申请学徒岗位等。

目前，我国虽然也有类似的发布劳动力市场需求信息的网站，但大多数这类网站在数据信息的管理方面尚不太规范，或者存在信息不具体、不及时，甚至不准确等诸多问题。这些情况均影响到这些网站信息的效度和信度。为此，我国政府部门需要建立并完善劳动力市场信息收集与发布制度，利用信息技术手段，真正实现各项信息的透明化。

总之，我们需要注意到，英国学徒制培训项目的实施是植根于英国特有的社会制度和历史文化传统。我们在借鉴英国这方面经验时，必须清醒地意识到两国的差异。这意味着，我们不可能在学徒制的各个环节上全盘照搬英国的经验和做法，而应该系统而深刻地分析我国特有的国情，从而勾画出具有中国特色的现代学徒制的蓝图。

第二篇　国家或地区——德国

新世纪头十年德国职业教育的发展趋势

姜大源

1　德国世纪之交职业教育的反思、发展与改革概况

1.1　德国审视“双元制”职业教育的生命力[①]

1.“联邦议会共识”：强调“双元制”是一个具有存在价值、发展潜力和改革创新需求的有效教育模式

尽管组成德国最高决策机构的联邦议会各政党，在国家施政纲领上有所不同，甚至在某些问题上所采取的政策与措施大相径庭，但对“双元制”职业教育的改革与发展却有着近乎完全的共识：学习与工作结合，即“在工作中学习”的德国职业教育模式——所谓双元制模式，仍是一种具有存在价值、发展潜力和改革需求的模式。

关于存在价值：联邦议会政治家们对“双元制”模式强调通过企业实践学习所显现的价值与效益给予极高评价，指出这正是德国职业教育体系的强项，必须予以继续发扬和坚持，一以贯之。时任德国联邦职业教育研究所所长皮茨教授指出，这一共识为一个有活力的职业教育改革论争以及一个有目标的职业教育改革措施，奠定了一个极好的基础。

纵观德国联邦议会展开的论争与所倡议的措施，为确保德国“双元制”职业教育的价值，需要在以下核心内容方面采取措施：德国职业教育与培训的质量保证与质量保证工具的改进；职业教育在区域层面以及各教育机构，如企业、部分时间制职业学校、全日制职业专科学校、大型学习车间（机构）、跨企业及企业外职业教育机构之间的有效合作；对社会不利群体在职业准备、职业教育与培训以及后续性培训方面所采取的一揽子措施的协调；职业教育与培训考试的内容与方式的现代化；“职业教育条例”制定与修订的现代化、新的教育职业（专业）的设置；终身学习机制的建构以及通过隐性学习获得的知识的应用等等。

关于发展潜力：联邦议会的政治家在肯定“双元制”职业教育模式的同时，也提出了建设性的批评意见。指出德国职业教育在企业学习位置供给与社会教育需求之间的匹配，以及基础知识、核心技能、专业知识与继续教育之间的衔接，还存在很大的发展空间。德国联邦议会各政党负责教育政策的政治家认为，从需求的长远性且实际的可操作性考虑，德国需要建立一个独立的、等值的和集成的职业教育体系。这一体系应涵盖从职业准备及普通教育学校衔接贯通能力的开发，到职业咨询、接受国家承认的教育职业（专业）的职前教育、企业实际职业经验获取的途径、由法律规范且由国家或行业协会颁发证书的晋升性进修的实施，直至通过支持与辅助措施使职业教育的毕业生获得与普通教育等值的进入“双元制”专科大学（学院）或进入与专业资格有关的大学学习的可能性等等。

根据联邦职业教育研究所的研究方案，从终身学习考虑，这一体系应是一个包含普通教育、职业

① 参见姜大源．着眼于未来的理性思辨：德国“双元制”职业教育近期发展动态综述．职业技术教育，2004（13）．

教育与高等教育的大系统，其组成的关键环节有：学习时间分配应跨越培训生涯、职业生涯与工作生涯；教育内容构件应该模块化；学习地点设立应该多元化与网络化；“双元性”应始终是学习与工作相结合的基本原则；非正规学习所获得的能力应予以承认；职业教育应与专科大学（学院）和大学学习相结合。但是，基于教育对人的全面发展考虑，职业教育（职前教育）的这一发展空间仍然必须建立在职业性方案和职业性原则的基础上，而职业继续教育（职后教育）的原则应是以劳动市场能力与就业能力为导向的。

关于改革需求：鉴于世界经合组织不久前对世界部分国家 15 岁年龄组青少年文化知识测试（PISA）中德国位置偏后的结果，联邦议会政治家指出，一个成功的职业教育也必须建立在一个坚实的文化技术，即阅读、书写和计算能力的基础之上。对联邦职业教育研究所关于实施职业教育的 PISA 测试的倡议，一部分政治家认为没有必要；另一部分政治家则对经合组织采取的测试方法没有涉及社会能力和关键能力的评价以及没有在相对长的时间内进行观察提出了批评，但认为进行世界职业教育体系的比较很有必要，这将有利于对目前广泛实施的“欧洲职业教育通行证”的实用性与有效性将更为有利。

联邦议会政治家们对推进职业教育改革具有的强烈兴趣、要求与支持，表现为这样一个话题：德国职业教育体系的改善必须通过修订德国联邦《职业教育法》以实现职业教育的灵活性与差异性。1969 年颁布的德国联邦《职业教育法》虽进行过一些小的修订，但为适应 21 世纪知识社会新的发展需求，联邦议会对联邦《职业教育法》修订的中心内容提出如下八条建议：①要考虑欧洲范围与国际范围实施的可能性；②要考虑排除区域发展的非均衡性导致的区域机会的非均等性；③要考虑职业学校学习成绩在行业协会举办的毕业考试中的比重，并制定职业学校学习时间在整个培训时间换算比例的规则；④要考虑在职业性方案框架下不以获得部分资格为目标的《职业教育条例》模块化方案的扩展；⑤要考虑在采取企业外培训措施以及职业准备手段前提下，按照全德统一的法规将联邦《职业教育法》的适用范围扩展至全日制职业学校（包括健康领域如护理培训的职业学校）的途径；⑥要考虑取消中期考试并修正毕业考试的目标进而实施学习过程伴随的“隐性形式”的考试改革；⑦要考虑对社会不利群体的职业教育采取进一步的促进措施；⑧要考虑职业教育经费的分摊及基金机制的建立等。

2.“职教攻势行动”：强调“双元制”是一个开发就业能力、人格个性和职业后备力量的有效教育平台

针对当前由于经济不景气引起的培训位置减少的现象，德国政府、经济联合会和工会一致决定采取紧急措施，于 2003 年 4 月 29 日启动了名为“2003 职教攻势”行动。“2003 职教攻势”行动的内容有三个重点：一是在全德范围内特别是在相关行业领域有目的地开展职业教育宣传活动；二是为进行结构改革要对现有的职业教育方案实施新的定位并开发新的方案；三是放宽企业参加职业教育的相关规定。在德国职业教育发展史上，这种不同利益间的社会群体实施高度协调一致的合作还不多见。

在“2003 职教攻势的联合声明”郑重签字的重要人物有：联邦政府代表有时任教育与研究部部长布尔曼和联邦经济与劳动部部长克雷门特；德国经济联合会的代表有德国雇主协会联合会联邦统一协会主席洪特博士，德国联邦工业协会主席罗果夫斯基博士，德国工商行业协会大会主席布劳恩，德国手工业中央协会主席施雷尔；德国各工会代表有德国工会联合会主席苏梅尔，德国运输工会理事会主席汉森，德国 VER.DI 工会主席副代表韦尔耐克，德国矿山、化学与能源工会理事会成员佛雷塞，德国 DGB 联邦理事会成员瑟尔布洛克。

联合声明首先指出，“双元制”职业教育是为大多数青年人夯实持续就业能力的一个基础平台，并且它通过这一基础平台使青年人具有终身职业学习能力，以促进其职业发展及个性发展。同时，由于“双元制”职业教育能确保为经济界输送接受过现代职业教育的技术后备力量，因而它又是确保德国在世界上具有创新能力与竞争能力的一个基础平台。所以，根据德国中期发展需要的预测，为防止国家技术力量的短缺，搞好青年人的职业教育是必须引起极大关注的问题。

联合声明进一步指出，联邦政府、经济联合会和工会一致强调其共同目标是：使所有谋求职业教育的青年人都有可能接受“双元制”职业教育。鉴于当前的经济形势，实现这一目标更是当务之急。除了联邦政府、经济联合会和工会要为增加更多学习位置采取有目标的行动以外，努力改善国家目前的经济形势是实现上述目标的一个更加本质的因素。

联合声明进一步指出：联邦政府、经济联合会和工会将致力于尽可能多地增加学习位置，而国家的职业教育潜力主要存在于至今为止还未参与职业教育的企业之中。因此，必须充分开发这一潜力，以使更多的企业参加职业教育。

签署联合声明的三方代表一致同意采取“2003 职教攻势”行动，并努力实现下述目标：

其一，经济联合会、联邦政府和工会将尽一切努力使所有愿意并有能力参加职业教育的年轻人获得学习位置。

其二，为在今后几年内明显提高参加职业教育的德国企业的数量，各签字方将为此采取其他相关措施。

其三，为充分挖掘职业教育潜力，必须尽快完成业已开始的具有较高灵活性的教育职业，如机械类教育职业的《职业教育条例》的开发；对所有新开发以及新修订的教育职业所提出的修改意见，应尽快予以审核并做出决策；为使学习有一定困难的青年人容易就业，应在那些就业前景广阔而对职业能力要求相对低的领域开发新的教育职业。

其四，为增强职业教育对企业和普通学校毕业生的吸引力，应大大提高职业教育进入高等教育领域的通融性，并使这一措施在欧洲层面获得认可。

其五，各签字方呼吁在劳动工资合同中应更多地增加促进职业教育和培训的内容。

其六，为提高基础教育的质量并避免出现不合格的毕业生，要求各州推进必要的基础教育改革，并在普通教育领域扩展全日制学校教育模式。

在签署“2003 职教攻势的联合声明”后，自 2003 年 5 月开始，德国开始了一系列“职教攻势”：德国联邦新闻局和德国工商行业协会在全德职业教育展开宣传活动；联邦教育部长布尔曼、联邦经济部长克雷门特和联邦新闻局长盖斯特在给各地区职业教育负责人一份公开信的同时，还给 10 万个企业写信要求增加学习位置；举办有全德图重要职业教育机构和新闻单位参加的国家职业教育专题会议；各新闻媒体向公众提供职业教育专题资料；联邦教育部长布尔曼和联邦经济部长克雷门特从 2003 年 5 月开始实施“职业教育远足”计划，专门寻访那些在开展职业教育中的“问题地区”，目的是增加学习位置、制定地区职业教育协议；将 2003 年 6 月 24 日定为全国“职业教育日”，这一天全国各地区均举办相关宣传活动，特别是时任联邦总理施罗德和教育部长布尔曼，还亲自到柏林职业教育搞得好的一家化工厂访问；自 2003 年 7 月起“联合声明”各签字方每月举行一次例会，对“2003 培训攻势”行动的月进程进行分析；联邦政府还为增加学习位置制定了 19 条促进措施，经济联合会则采取了 9 项有效行动，工会也制定了 9 个具体方案。

3.“法律改革要点”：强调“双元制”是一个保障个性发展、经济需求与理论实践结合的有效教育体系

联邦教育与研究部认为，德国“双元制”职业教育以其行动导向的实践与理论、企业与学校紧密结合的学习给予青年人进入职业生涯所有的基本能力，以及其应对劳动市场的变化和经济发展的峰谷的强烈适应能力而闻名遐迩。在国际职业教育比较中，“双元制”依然具有强势。这一点必须坚持。但鉴于目前的经济形势处于低谷和人口结构逐渐老年化，高新技术的发展和全球化的趋势，“双元制”职业教育也必须实行结构性的改革，使其具有现代化的特征。改革的目标不仅是提高职业教育的吸引力和质量，而且要为社会提供更多的培训位置，从而增强德国经济的创新力和竞争力。为使“双元制”能积极地回应 21 世纪的挑战，必须对 1969 年颁布的联邦《职业教育法》以及其他相关法律如《职业

教育促进法》进行修订。

2004 年 2 月 9 日，联邦教育与研究部对即将修订的新联邦《职业教育法》提出了“职业教育改革的要点”。这一岗纲领性文件表明，联邦《职业教育法》以及联邦《职业教育促进法》改革主要涉及六个方面的内容：

第一，职业教育是面向全民的教育。一个教育体系，若不能为那些能够而且想要接受职业教育的青年人和年轻的成年人有所作为，就失去了其存在的基础。因此，“双元制”职业教育体系应减少对经济发展峰谷的依赖性并应消除影响职业教育发展的障碍。

第二，职业教育是促进区域发展的教育。职业教育培训位置的数量表明了区域职业教育与培训市场的状况。因此，为使经济界和求学者的要求与其愿望相适应，并使其与区域层面的教育供给相匹配，区域职业教育的实施者就具有更重要的决策价值和责任空间。

第三，职业教育是确保国际竞争力的教育。全球化要求未来扩展职业教育的国际性，确保与其他国家教育体系的兼容性，提高国家教育课程的水平的国际折算比例。

第四，职业教育是强化校企合作的教育。教育企业与职业学校继续是“双元制”职业教育的两个基本支柱。这两个支柱缺一不可，不可放弃，而应该在国家和地区层面实施更紧密的合作。

第五，职业教育是获得社会认可的教育。职业教育的社会认可和生存取决于其自身的质量和透明度。因此，一个卓有成效的毕业考试仍必须以考察学生的职业行动能力和终身学习能力为主。职业教育的质量保障体系，包括行业协会和职业教育委员会的监督机制以及外部评估机制，应实现最佳化。

第六，职业教育是极具灵活性的教育。联邦《职业教育法》实施以来，特别是在最近的 30 年中，始终坚持了其核心原则，即灵活性原则。但这一原则在实践中尚未充分遵循。新制定的法律将保持原职业教育法律所规范的这一原则，以使“双元制”具有更灵活的发展空间。

新修订的联邦《职业教育法》或联邦《职业教育促进法》中，将要规范的几项重大的改革内容如下：

一是制定设立联邦教育与研究部“国家职业教育咨询委员会”的办法，使其能在国家层面收集并表达社会民众关于确保足够职业教育与培训位置的强烈愿望，并且能就职业教育基本问题向联邦政府提供咨询。

二是制定精简联邦职业教育研究所各相关委员会的办法，这一“瘦身”计划包括改变现有委员会的层级结构，撤销“各州委员会”和“专业委员会”，合并“常设委员会”与“主管委员会”，加强“主管委员会”在定义职业教育学习年限，规范部分时间制职业教育模式，职业资格模块与后续职业教育的连续计算，开发职业教育统一考试试题的框架条件以及残疾人职业教育方面发挥更大作用，其目的在于使国家面对变化剧烈的动态的职业实际情况能及时做出反应，迅速对其进行辨识、抓住关键并采取行动。

三是制定建立地区职业教育合作交流平台，以强化地区劳动市场与职教市场功能的规则，包括由劳动管理机构、乡镇政府、职业学校等职业教育主办者组建的地区职业教育委员会将作为职业教育的核心机构的扩建；州一级的“合作的职业教育委员会”将承接区域职业教育规划的任务，从而转制为领导性的职业教育机构的规定；其他各级职业教育委员会相关职责的界定；职业学校教师成为各级职业教育委员会中有表决权的成员等规定。

四是制定开发现代化的《职业教育条例》（涵盖课程开发）的结构，包括扩大使用实验性《职业教育条例》的授权范围的办法，以便通过开发和试验新的教育形式与教育职业，达到扩展和强化职业教育灵活性的目的；通过采取工作过程导向的可选模块与必选模块构建新的课程体系。

五是制定强化职业教育合作的措施，包括加强在工业界和手工业领域已有合作基础上的职业教育联合体及职业教育伙伴关系，扩展外部职业教育的管理方式等。

六是制定认可在国外与国内接受的职业教育和培训内容的集成规则，包括在职业教育国家化和欧

洲一体化条件下，鉴于教育和职业的迁徙性导致的教育跨国际流动带来的文凭以及内容的互认；学生与企业签定职业教育合同的连续性及其相互义务的执行和相关监督机制的建立；“欧洲职业教育通行证”、“欧洲简历”、“欧洲证书”以及“欧洲职业教育学分制”的引入等。

七是制定开发现代化的职业教育考试形式的规则，包括必须采用由各方代表组成的试题委员会统一开发的规范试题的规定；实现学生在规定的学制期间内可提前进行所谓“隐性毕业考试”的途径，使其成为一种写入法律文本的可供选择的考试形式；实施在考试委员会中引入“第三者”评估的方式，以使学生在职业学校的成绩与表现可通过考试委员会的介入而予以充分考虑等。

八是制定允许“全学校式”职业教育的毕业生参加行业协会举办的国家认可的教育职业（专业）的毕业考试的规则，包括职业学校 2 年学制毕业生的参加考试的办法以及在职业学校获得的部分职业资格的成绩折算等问题。

九是制定开发职业准备教育措施的规则，包括通过学习模块开发来促进社会不利群体获得基本职业行动能力，为那些向社会不利群体提供职业教育的企业提供经费资助，对职业准备教育措施的有效监督与咨询机构及其用于评估的统计数据库的建立等。

十是制定连接职业教育与职业继续教育的措施，包括补充性培训与进修性培训、提高性培训（如技师培训）与进入高等学校、各类继续教育与进修性培训、各类进修性培训与规范的进修性培训等在证书和成绩之间的相互折算方式，以及进修性证书和成绩作为“学分”计入高等学校学习成绩的办法等。

4.“各州要求清单”：强调“双元制”是一个促进职业教育、学生就业与教育资源配置的有效教育工具

由于组成联邦德国的 16 个州具有文化教育主权，包括职业学校在内的各级各类学校的管理权都在各州。为实现联邦各州教育制度及证书的互认，设在波恩的各州文教部长联席会议（KMK）的常设机构，是各州对教育问题发表权威性意见的代言人。2003 年 12 月 4 日，各州文教部长联席会议就确保职业教育与培训及所有教育资源的有效利用，发表了一个关于确保德国职业教育稳定性并提出多项改革建议的“要求清单”。

这份“清单”指出：“双元制”职业教育是一个确保培养德国经济和管理领域专业人才及领导人才的不可放弃的工具，一个国家的国际竞争力必然带有这个国家职业教育体系的烙印并受益于这一体系。

“清单”认为，自 1991 年以来的 13 年，一方面由于人口结构老年化；另一方面由于德国企业提供的培训位置逐年减少，导致 17～19 岁年龄组接受“双元制”职业教育，亦即与企业签订培训合同的年轻人的比例，从 75%降至 2002 年的 62%，这迫使各州政府不得不扩大“全学校式”职业教育，以接受那些在企业找不到培训位置的年轻人。目前，接受全学校式职业教育，即在职业专科学校接受职业教育和只在职业学校接受职业教育基础年学习的年轻人已达 46.5 万人，与 170 万接受“双元制”职业教育的人数相比，约为 1∶4。也就是说，在德国每 5 个接受职业教育的年轻人中，就有 1 个接受“全学校式”职业教育。为此，德国各州文教部长联席会议认为，经济界的企业作为“双元制”职业教育的伙伴，必须提供更多的学习位置，承担起职业教育的社会责任，以避免职业教育出现“渐进式国家化”的趋势。

“清单”还指出，鉴于具有文化教育主权的各州在职业教育中目前已承担了相当多的经费，所以各州政府应该更早更多地参加“国家认可的教育职业”（专业）方案和条文的制定，并强化其在编制与协调企业使用的《职业教育条例》（包括《职业教育框架计划》）和职业学校使用的《框架教学计划》中的作用，同时还要确定一个有约束力的《职业教育条例》的编制标准。

“清单”进一步要求，“全学校式”职业教育所获得的证书应与“双元制”职业教育证书同等对待，并将学生在校学习时间按照“国家认可的教育职业”的相关年限进行对等换算、学生在校成绩也要应计入行业协会举办的考试成绩之中，而职业学校教师在相关的考试委员会中还应具有表决权。此外，

为增强学生在劳动市场上的就业机会，“双元制”职业教育的学制应限定为3年，而不是目前的3年至3年半；学习内容则应更宽且集中于核心专业能力，而不是过窄且局限于过分专门化。为提高职业教育的效率，还应建立包括职业学校及其他职业教育与培训机构在内的地区职业教育网络。

这份代表16个州文教部的“要求清单”，列举了各州文教部对职业教育的改革与发展所提出的十条意见和要求，其详细情况为：

第一，要求在制定“国家认可的教育职业目录”（专业目录）中具有的同等权利，内容包括参加新的《职业教育条例》的开发过程、扩展协调性原则的应用范围。

第二，要求提高新的《职业教育条例》的编制效率，内容包括《职业教育条例》（包括《职业教育框架计划》）和《框架教学计划》的编制与协调程序的改善；新的《职业教育条例》公布日期的确定（应在每一学年度开始前半年颁布）；相近或相邻教育职业（专业）在编制新的《职业教育条例》时在时间上的同步；有约束力的《职业教育条例》标准的确定；联邦《职业教育条例》开发专家和各州《框架教学计划》委员会成员在准备与开发阶段的专业化等等。

第三，要求建立新的“双元制”职业教育体系中的伙伴关系，内容包括各州职业学校学生成绩或学习内容计入行业协会举办的毕业考试的总成绩；职业学校教师成为考试委员会中有表决权的成员；在行业协会考试中任职的职业学校教师应获得相应报酬等。

第四，要求规范职业教育年限以避免职教资源流失，内容包括经济界应认可“全学校式”职业教育同样是进入劳动市场的有效途径；允许“全学校式”职业教育的毕业生参加行业协会举办的国家认可的教育职业（专业）的毕业考试；实施“全学校式”职业教育年限在国家认可的教育职业（专业）的全额折算；联邦政府应尽快实施2003年6月由联邦参院通过的“职业教育基础教育年折算条例”；允许“全学校式”职业教育毕业生不受限制地参加行业协会举办的进修教育考试；实行最长为3年的职业教育年限规定。

第五，要求实现满足现实要求和与实践结合更紧密的职业教育，内容包括在考虑现实需求的情况下，防止企业对求学者提出过高要求的举动；国家认可的培训职业（专业）应对所有主体中学的毕业生开放；经济界（企业）应支持职业学校，在扩展职业定向及强化职业实践方面向其提供更多实习位置。

第六，要求防止“双元制”职业教育“过度专门化”的现象，内容包括在制定新的相关专业的《职业教育条例》时，继续坚持“宽基础”的职业基础教育与掌握“宽广”的核心能力的职业专业教育的原则；对“职业领域”实施新的界定与补充；在为“国家认可的教育职业（专业）”开发新的《职业教育条例》时，应考虑未来生源的最低数量；教育职业（专业）的专门化定向应根据职业前景预测给予适当比例；为新的教育职业（专业）定名时应有涉及诸如易理解性、明了性的标准。

第七，要求职业教育应面向所有青年人，内容包括应开发面向具有较强实践能力的青年人因而具有较低全面要求的教育职业（专业），并使其具有继续接受高一级职业教育的可能性（如开发“分流型职业”）；允许职业学校对在职业教育中获得部分职业资格的青年人颁发相应证书。

第八，要求建立地区职业教育网络，内容包括在职业学校享有同等权利的情况下，实施具有可持续发展的区域职业教育对话；为充分发挥职业学校及相关教育机构各自的强项，应建立有利于供求匹配并高度协调的区域职业教育网络；充分利用职业学校在专业能力和教育学能力方面的优势。

第九，要求强化联邦政府在降低青年失业率方面的作用，内容包括联邦政府应提供需求导向的经费资助，为一个及时且可计划的职业准备教育提供经济基础；应在同等对待的经费资助条件下，协调职业学校实施的职业准备教育与联邦劳动总署实施的职业准备措施，以实现一个适合教育对象的“职业教育准备”；应由联邦政府为近期移民的青年人提供需求导向的语言培训的经费资助。

第十，要求经济界（企业）在提供职业教育学习位置方面具有更大的可信度，内容包括经济界应通过诸如增加具有培训能力的企业数量等措施来提供足够的学习位置，以避免出现职业教育“渐进国

家化”的趋势；只要是必须的，职业教育的发展同样也可超前于当前“需求”，以便经济界能始终承担起其涉及国家社会政策的责任，即使国家在经济处于“低谷”以及人口比例失调的情况下，职业教育依然能保持其固有功能。

1.2 德国实施“学习领域”的课程改革方案

20 世纪职业教育课程几经改革，始终未能跳出学科体系的樊篱。为创立更能适应知识社会需求、真正体现职业教育职业属性的课程模式，1996 年德国各州文教部长联席会议颁布职业学校使用的被称为“学习领域”的课程指南。所谓学习领域的课程指的是工作过程系统化的课程。1998 年马格德堡大学巴德（Bader）教授及慕尼黑大学斯罗安讷（Sloane）教授通过两个典型试验[①]，进一步细化了学习领域课程的开发方案，其目的在于对以要素形式、结构取向和认知复制构成的传统课程模式进行改革，强调高新技术条件下与工作过程有关的隐形知识——经验的重要地位，同时强调学科体系知识不应通过灌输而应由学生在学习过程的“行动”中自我建构而获得。这一课程方案由工作过程导出“行动领域”再经教学整合形成“学习领域”，并通过具体的“学习情境”来实施，具有整体性、合作性、个性化的特点。工作过程导向是“学习领域”课程方案的基础。

学习领域课程方案取代了沿用多年的以分科课程为基础的综合课程方案，在指导思想上有别于学习内容分割的模块化，而追求学习与工作的一体化；在课程结构上摒弃了学科结构系统化的原则，提出了工作过程系统化的思想。这是自 20 世纪 90 年代以来，职业教育课程理论与开发的一个革命性的尝试。作为在面向 21 世纪的德国双元制职业教育改革中诞生的新的课程模式，学习领域所体现的基于工作过程的课程的实践探索与理论创新，有可能成为职业教育课程开发的一种新范式。

所谓“学习领域”，根据德国《各州文教部长联席会议》定义[②]，指的是：学习领域是一个由学习目标描述的主题学习单元。每个学习领域由能力描述的学习目标、任务陈述的学习内容和总量给定的学习时间（基准学时）三部分构成。《各州文教部长联席会议》颁布的学习领域，是经过教学论加工为职业学校的教学开发的行动领域，是指向职业任务和行动过程的主题学习单元。学习领域以职业能力开发为目标，将与职业教育相关的职业、社会和个人之间的相互关系整合起来。学习领域与学生的生活空间也紧密相关。

所谓“工作过程”，广义上指的是旨在实现确定目标的生产活动和服务活动的顺序。狭义上则是指向物质产品生产的。这一理解在商务领域里就是指服务产品的生产。根据不来梅大学技术与教育研究所以劳耐尔（Rauner）教授为首的职业教育学专家的研究，所谓工作过程是“在企业里为完成一件工作任务并获得工作成果而进行的一个完整的工作程序”[③]，“是一个综合的、时刻处于运动状态但结构相对固定的系统”。所以，工作过程的意义在于，“一个职业之所以能够成为一个职业，是因为它具有特殊的工作过程，即在工作的方式、内容、方法、组织以及工具的历史发展方面有它自身的独到之处”[④]。

1.3 德国建立“职业教育专家跟踪系统”系统目标

确保教育，尤其是职业教育的“未来能力”，已毫无争议地成为德国近年来所面临的最大挑战。为提高国家的竞争力，国家的科技进步与政策导向，需要从事各类教育研究的高水平专家的支持。而所

① Bader，R./Sloane，P. F.E.: *Lerne in Lernfeldern-Theoretische Analysen und Gestaltungsansaetze zum Lernfeldkonzept*，Eusl-Verlag，Markt Schwaben 2000.

② Sekretariat der staendigen der Kultusminister der Laender in der Bundesrepublik Deutschland（Hrsg.）：Handreichung fuer Erarbeitung von Rahmenlehrplaenen der Kultusministerkonferenz（KMK）fuer den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes fuer anerkannte Ausbildungsberufe vom 15.09.2000，S.14.

③ 赵志群. 职业教育与培训学习新概念. 北京：科学出版社， 2003 年 6 月，97.

④ 同上，第 98 页.

谓高水平专家，指的是那些既具有活力又具有效力的专家。为及时跟踪与发现这些专家，德国联邦职业教育研究所根据一种全新的理念，采取“在线问卷系统”方式，建立起一套“职业教育专家跟踪系统”。这一系统的建立，有利于将专家对教育和职业教育政策中各种现实问题与困难的科学判断，及时系统地引入到决策咨询的讨论之中。

在为建立这套系统之前的 1997 年，为准确了解并科学掌握知识社会对教育过程与教育结构的影响，当时的德国教育、科学、研究与技术部进行过一次大规模的教育问卷调查。参加这一调查的专家共 457 人，主要来自普通教育和高等教育领域。

2004 年再次进行的调查依据这套系统进行，但集中在职业教育领域，涉及职业教育系统的 11 个观点，内容主要是 1997 年调查中未加以特别关注的一些问题。“专家跟踪系统”中的 1200 名专家，有 78%的专家即 939 人参加了问卷调查。

“职业教育专家跟踪系统”作为德国联邦教育研究部资助并已在德国联邦职业教育研究所建立的“职业教育专家通信与信息系统”（KIBB）的子系统，由研究所“培训需求与教育供求”部门负责实施。

“专家跟踪”（Expertmonitor）的概念，是通过德国联邦职业教育研究所的另一套系统，即“继续教育跟踪系统”（wbmonitor）对继续教育承办者进行问卷调查的基础上选定的。德国联邦职业教育研究所还有一套以企业为对象的定期实行抽样调查的系统，即“核心企业系统”（RBS）。这样，随着“职业教育专家跟踪系统”建立，德国联邦职业教育研究所依据这三套系统，扩展成了一个能定期通过对不同类型专家组所涉及的人员和机构进行问卷调查的大系统。

专家选择的范围应尽可能广泛，能覆盖职业教育系统各种不同的工作领域，现已有 1200 专家成为该系统成员。在这些专家中来自不同的机构，其中跨企业教育机构占 17%，私营企业占 15%，职业类学校占 13%，行业协会占 12%，雇员组织占 10%，而来自政党及公共服务机构的专家相对较少。

2　德国新世纪以来职业教育最新发展的情况与态势[①]

2.1　职业教育政策制度层面

1．构筑实现各类教育等值的途径：建立有利于衔接和沟通各类教育的国家资格框架

德国力图建立一个“跨教育领域且学习结果导向”的德国国家资格框架（DQR），使其成为各类教育之间衔接与沟通以及职业教育与普通教育之间等值的工具。该框架的宗旨是：“国家资格框架所指称的所有能力基本上都可通过学校、企业、高校以及职业教育和职业生涯等途径实现”[②]。由于国家职业资格框架对促进职业教育的发展将发挥更大作用，因此还需要解决普通教育学校获得的资格在国家资格框架内的归类问题。为此，德国正在进行对国家资格框架可能发挥的作用予以预评估的科学伴随研究。自 2008 年初开始，德国国家资格框架一直在试运行之中。这一资格框架与欧洲资格框架是协调一致的，它的实施有利于改善各国资格的透明度，以实现不同教育体系和各国教育系统之间的通融性[③]。

2．实施提高职业教育质量的措施：设立有利于提高和改善职教质量的国家保障机构

德国联邦教育与研究部在德国联邦职业教育研究所建立了“德国国家职业教育质量保障与质量开发秘书处”（DEQAVET）。该秘书处是德国在国际职业教育合作层面的国家协调机构，是欧洲职业教育信息与经验交流网络的一部分。它的建立旨在深化职业教育的质量保障与开发领域里的可持续发展

① 本部分内容引自姜大源．德国职业教育的最新改革与发展动态．中国职业技术教育，2010（7）。

② Entschließung des BIBB-Hauptausschusses: Alle Kompetenzniveaus für alle Bildungs- und Karrierewege offen halten，Einjährige Erprobungsphase zur Gestaltung des Deutschen Qualifikationsrahmens （DQR），Pressemitteilung 04/ 2009，Bonn，22.01.2009.

③ BIBB-Hauptausschuss verabschiedet Stellungnahme zum Entwurf eines Deutschen Qualifikationsrahmens，Pressemitteilung 45/2009，Bonn，22.12.2009.

的合作。作为对 2005 年秋天建立的欧洲质量网络（ENQAVET）的补充和支持，欧洲各国教育行政部门都将建立类似的机构。秘书处的建立强化了德国联邦职业教育研究所在职业教育国际合作的地位，不仅将与欧洲其他国家加强关于职业教育质量保障和开发方面的信息交流，而且还将对各国职业教育质量保障的原则、方法和工具以及评价进行介绍、阐述，并确定开展合作与开发的新领域[①]。

3．制定鼓励企业参加职教的政策：确立有利于增加和扩充学习位置的经费补贴标准

德国联邦劳动局自 2008 年夏季开始，为使那些历年未能找到学习位置的青年更多地接受职业教育，也为了进一步鼓励行业企业参加和参与职业教育的积极性，决定通过经费补贴的办法，对凡是增加或扩充学习位置的企业，由联邦政府提供相应的职业教育促进补贴资金。这一鼓励政策的具体内容是：企业每增加一个职业教育的学些位置，将由政府给予 4000～6000 欧元的资助。为此，德国政府将为该项鼓励政策提供 4.5 亿欧元[②]。

4．扩展促进职业教育改革的手段：创立有利于增强和提高职教吸引力的改革创新奖

德国联邦职业教育研究所近十多年来，为确保职业教育和职业继续教育的现代化和未来的发展前景，每年都向在上述领域做出贡献的机构或个人颁发“"继续教育创新奖（WIP）”[③]。例如，德国联邦教育与研究部委托德国联邦职业教育研究所完成了“2008/2009 职业教育‘增值’（Ausbildung Plus）”报告。该研究报告指出，近年来，德国“双元制”形式的高校学习得到进一步发展。2008/2009 年度与上一年度相比，开设“双元制”形式的专业学习的高校数量增加了 3.6%，参加“双元制”高校学习的学生人数增加了 11%，而通过“双元制”形式的高校学习培养职业或技术后备人员的企业数量，则增加了 6.3%[④]。为此，作为提高职业教育的吸引力的有益探索，德国联邦职业教育研究所于 2010 年第一次增设了 6 项关于“职业教育与高等教育的通融性”特殊奖，将于 2010 年在杜塞尔多夫举行的德国“教育博览会”上，由曾任德国联邦教育部长的北威州州长尤尔根•吕特格斯颁发这一特殊奖[⑤]。

2.2 职业教育管理服务层面

1．修订需求导向的职业教育专业目录

面对科学技术进步周期加快、经济发展竞争愈烈、社会环境冲突加剧的局面，特别是经济全球化带来的挑战，德国教育与研究部决定，职业教育的专业设置应及时、正确地应对经济、社会、科技诸方面的发展及劳动组织形式产生的变化对职业教育的影响。根据德国《联邦职业教育法》所赋予的职能，德国联邦职业教育研究所自 1996 年至 2009 年，与德国经济领域里的行会、协会以及工会领域的职业教育专家合作，共同对德国高中阶段的“双元制”职业教育所开设的约 350 个专业目录进行修订。目前，已开设新专业 82 个，修订专业 219 个。对专业目录修订的周期，也由原来五年修订一次录改为一年修订一次。尤其值得关注的是：德国职业教育专业设置“及时跟进”的应对极为迅速。例如，伴随世界范围内恐怖活动增多的局面，德国在职业教育领域里，及时增加了与安全保卫相关的专业或课程内容；根据联合国哥本哈根会议的精神，更加重视与环境保护和低碳经济相关的专业或课程内容[⑥]。

① BIBB richtet "Nationale Referenzstelle für Qualität in der beruflichen Bildung" ein，Pressemitteilung 02/ 2009，Bonn，13.01.2009.

② BIBB-Präsident Kremer: Ziel von 100.000 zusätzlichen Lehrstellen nur mit verstärkten Anstrengungen erreichbar，BIBB-Befragung zum Ausbildungsbonus: Betriebe reagieren zurückhaltend，Pressemitteilung，08/ 2009，Bonn，26.02.2009.

③ Mit Weiterbildung gewinnen: Jetzt bewerben für den WIP 2010，Pressemitteilung，14/ 2009，Bonn，14.04.2009.

④ Zusatzqualifikationen und duale Studiengänge sind 'in' - Teilnehmerrekord bei 'AusbildungPlus'，Pressemitteilung，25/ 2009，Bonn，16.07.2009.

⑤ Ministerpräsident Wulff und BIBB-Präsident Kremer verleihen "Weiterbildungs-Innovations-Preis 2009" （WIP），Das BIBB auf der Bildungsmesse "didacta" in Hannover，Pressemitteilung 05/ 2009 Bonn，27.01.2009.

⑥ BIBB-Präsident Kremer: 'Duale Berufsausbildung so wichtig wie nie zuvor' - Sieben neue Berufe ab Herbst 2009，Pressemitteilung，18/ 2009，Bonn，13.05.2009.

2．开发企业的职业教育教学管理系统

为保持就业导向的“双元制”职业教育具有不断变革与创新的活力，对承担着培养德国四分之三的职业后备力量的中小型企业，却往往缺乏完备的教育教学管理系统。因此，为提高中小型企业的职业教育的质量，德国联邦教育与研究部最近委托德国联邦职业教育研究所开展了 28 个典型试验项目，旨在为中小企业开发需求导向的、在实践中可操作的教学管理方案。这一方案的内容包括：企业如何与“双元制”职业教育体系中的职业学校以及跨企业职业教育中心进行合作，共同开发创新性的发展策略；职业行动能力的确定和开发方法；手工业企业的学习与工作方案的设计；职业提高学习模块的开发；实训教师培养培训方案的制定，等等[①]。

3．重构政策导向的职业教育年度报告

根据德国联邦职业教育研究所总委员会的建议，德国联邦教育与研究部于 2008 年 4 月决定，为提高《职业教育年度报告》的可读性与实用性，对自 1971 年以来每年 4 月出版、涵盖广泛的科学分析与统计数据的《职业教育年度报告》的结构，进行改革。新版的年度报告将由两大部分组成：一部分内容为政策部分，由联邦教育与研究部制定并经联邦政府批准发布；一部分内容为指导性的数据部分，由联邦职业教育研究所负责编制。由此，这一新版的年度报告，就使科学分析以及由此导出的政策评价有一个明确的分工[②]。其中，由德国联邦职业教育研究所编制的《职业教育年度报告》的数据部分，共包括四章，总计约 400 页和 250 张图表：第一章（A）为职业教育的核心数据；第二章（B）为职业继续教育的核心数据；第三章（C）为各个年度的重点问题（2009 年度的重点为“职业教育模块”）；第四章（D）为德国与欧洲及国际职业教育合作的发展现状。新版的 2008 年《职业教育年度报告》已于 2009 年 4 月问世[③]。

4．建设专业级职业教育文献数据平台

得到德国职业教育研究网络工作委员会（AG BFN）、德国劳动市场与职业研究所（IAB）、德国教育科学协会经济与职业教育分会和一系列科学研究机构，以及奥地利职业教育研究所（öibf）支持，由德国联邦职业教育研究所建立了大型“职业教育文献数据库”，系统地收集了自 1988 年以来出版的关于职业教育与职业教育研究的 5 万部德语专业文献、专著等，并自 2005 年开始向社会免费开放。该数据库对职业教育研究者所提供的职业教育现状与评价的文献，被誉为以无价之宝。2009 年 2 月公布的一项“满意度”调查表明，认为该数据库“有用”和“非常有用”者占 88%。其中，三分之二的被调查者对该数据库的评价为“好”以至“优秀”。为更进一步帮助读者方便、快捷并正确地获得所需文献，现正在着手改进平台的导航系统[④]。

2.3　职业教育科学研究层面

1．关于经济危机对职业教育影响的研究

德国联邦职业教育研究所 2009 年对 1000 个企业进行调查的结果表明，在经济危机时期，“双元制”职业教育比历史上任何时期都更显示出其重要性和生命力：22%的企业将增加学习位置，32%的企业将保持原有学习位置不变，只有 25%的企业学习位置微降，还有约 20%的企业将根据经济情况再作决定[⑤]。

① Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung in KMU nutzen - BIBB-Fachtagung stellt innovative Projekte vor，Pressemitteilung，16/ 2009，Bonn，21.04.2009.

② BIBB Hauptausschuss nimmt Stellung zum Entwurf der Bundesregierung，Pressemitteilung 09/ 2009，Bonn，06.03.2009.

③ BIBB-Datenreport: Neues Standardwerk zur Berufsbildung，Pressemitteilung，13/ 2009， Bonn，07.04.2009.

④ Beste Noten für Literaturdatenbank Berufliche Bildung des BIBB，Pressemitteilung，10/ 2009，Bonn，19.03.2009.

⑤ BIBB-Präsident Kremer: Ziel von 100.000 zusätzlichen Lehrstellen nur mit verstärkten Anstrengungen erreichbar，BIBB-Befragung zum Ausbildungsbonus: Betriebe reagieren zurückhaltend，Pressemitteilung 08/ 2009，Bonn，26.02.2009.

进一步的分析表明，有意义的事，企业职业教育学习位置的增减呈现出明显的行业差异性：

其一，工业与贸易领域里企业所受到的影响大于手工业领域里的企业，原因是前者依赖出口和消费，故在经济危机时期出口的减少也使得这一领域里大约有 31%的企业将减少学习位置，只有 15%的企业会增加学习位置；而手工业企业领域却相反，有 29%的企业会增加学习位置，只有 21%将减少学习位置。因而，2009 年德国工业与贸易领域里学习位置将减少 10%，而手工业领域里学习位置则保持稳定。

其二，工业与贸易领域里中小型企业所受到的影响大于这一领域里的大型企业，中小型企业的学习位置减少，而 500 人以上的大型企业学习位置保持不变。

其三，德国西部地区（原联邦德国）企业所受到的影响大于德国东部地区（原民主德国），德国西部地区企业提供的学习位置减少约 9%，而德国东部地区只减少约 4%。

为保持“德国制造”在未来世界的竞争力，德国政府强调要消除因经济危机而出现的学习位置减少的“短视”现象，为此，德国已出台职业教育补贴措施，鼓励并促进企业提供更多的学习位置[①]。

此外，德国联邦职教所和德国成人教育研究所最近还对德国 1800 个职业教育和职业继续教育机构的联合调查表明，尽管由于经济危机，在 2007 年 5 月到 2008 年 5 月期间，导致德国整个服务业就业指数由 27%下降至 19%，而职业继续教育机构所占市场份额则由 30%上升至 42%[②]。

2．关于企业职业教育成本与效益的研究

德国联邦职业教育研究所 2009 年 4 月公布了一份对 3000 个企业 2007 年度“职业教育的成本与收益”的调查报告，结果表明，对职业教育的投入对企业来说虽然增加了成本，但其收益也是明显的：其一，节省了企业在劳动市场上获取后备力量的人力资源成本，节省了相关的广告费、入门培训费；其二，获得了熟悉并认同企业的职业从业人员，提高了生产率并减少了废品率；其三，增加了企业的知名度和吸引力，得到客户以及供应商的美誉。上述这些优点是无法用金钱来衡量的。该调查的分项结果显示：

第一，关于成本与收益的满意度分析。持“特别满意”和“满意”的企业占据大多数，只有 10%的企业表示“不满意”。

第二，关于职业教育实际成本的分析。企业向每个学生每年支出的费用平均为 15288 欧元，其中，支付给学生的津贴为 9490 欧元，约占总支出的 61%；支付给企业实训教师的工资为 3292 欧元，约占 22%；支付给设备及耗材的费用为 691 欧元，约占 5%；支付其他费用，如行业协会登记费、企业外培训费和职业教育管理费等，共 1814 欧元，约占 12%。关于成本的地区差异分析，德国东部地区净成本为 2557 欧元，而西部地区为 3880 欧元，原因在于东部地区支付给学生的津贴以及企业工资水平比西部地区低；关于成本的行业差异分析，公共管理和服务业为 7234 欧元，工业与贸易业为 4607 欧元，手工业行业为 2513 欧元，农业为 962 欧元，自由职业为 268 欧元。

第三，关于企业职业教育收益的分析。学生为企业增加了“生产力”，大约 2007 年每个学生平均产出为 11692 欧元，因此从毛成本中扣除这一部分，实际平均净成本仅为 3596 欧元。此外，收益还应包括所节省的开支，如不从事职业教育的企业，从劳动市场招聘从业者需支付的费用平均为 4214 欧元，其中，按照地区分，西部地区为 4447 欧元，东部地区为 3032 欧元；按照种类分，广告费平均为 1191 欧元，还包括因新员工生产效率低于接受过职业教育的毕业生所导致的费用平均为 2319 欧元，新员工

① BIBB-Präsident Manfred Kremer: Es muss keine Krise auf dem Lehrstellenmarkt geben， wenn alle gemeinsam handeln，BIBB-Umfrage zur Ausbildungssituation 2009，Pressemitteilung 17/ 2009，Bonn，23.04.2009.

② Gegen den Trend: Weiterbildungsbranche erwartet positive wirtschaftliche Entwicklung， Pressemitteilung 3/ 2009 Bonn，21.01.2009.

接受职业继续教育的费用平均为 70 欧元[①]。

3．关于学生对职业教育质量评价的研究

德国联邦职业教育研究所发布 2009 年“学生眼中的职业教育”研究报告。该报告指出，在对德国 15 个专业的 6000 名接受“双元制”职业教育的学生关于职业教育教育质量的调查结果表明，学生对职业教育教育质量的总的评价结果是：21%的学生认为“良好”，53%的学生认为“满意”，21%的学生认为“尚可”，还有 5%的学生认为“有缺陷”。

其中，分项评价涉及三大部分：

第一，对“双元制”职业教育中教育企业的评价排序为：评价最高的是“企业实训条件”，如实训教师的资质和行为、实训场所的设施和材料；评价较好的是“教育内容和教学方法以及学习氛围”；评价较差的是“教学组织”，如教学过程未能严格按计划进行、师生关于学习“反馈”谈话未能完全兑现。

第二，对“双元制”职业教育中职业学校的评价排序为：评价最好的是班级氛围；评价较差的是教学设施，如工具和技术装备未能反映企业最新水平；评价问题最大问题的是职业学校教师的任职资格，现状是大多数职业学校的教师还不具备使职业学校的学习内容与企业实训教师传授的内容相互衔接的能力。

第三，对“双元制”职业教育的企业与职业学校合作的评价，学生认为此项最差，主要原因是：一是企业里的工作任务很少在学校里涉及；二是学校里的学习内容很少在企业里应用；三是企业和学校共同实施的教学项目还不多见[②]。

针对上述评价引发的思考，德国联邦职业教育研究所与德国青年研究所于 2009 年 10 月，在波恩共同召开了主题为“新时代青年？还是新职业教育”的职业教育论坛，来自职业教育研究机构、职业教育管理机构和职业教育实施机构的代表共 200 人参加。论坛由三个分论坛组成，包括：论坛一主题“今天的青年：进步了还是另类？青年人如何应对新挑战？”；论坛二主题“从普通学校到职业教育过渡的机遇与风险：青年如何成功进入职业教育”；论坛三主题“企业职业教育的质量：学生和企业如何评价今天的职业教育？”。论坛就当今青年职业生涯所需要的自我意识和能力、普通教育与职业教育之间的过渡以及企业与学校教育所面对的挑战进行了深入探讨，并提出了亟待解决的问题：“好”的“双元制”职业教育的标准是什么？什么样的职业教育条件对学生学习最有价值？企业和学校怎样才能满足学生的个性要求？

该项研究的结论是：“双元制”职业教育的核心思想，即学习过程与工作过程应尽可能紧密结合，但这一结合不能造成对学生学习过程的阻碍，要给予足够的教学论空间；学习与工作的一体化还应包括学生社会化进程的一体化；对学生工作过程及其工作成果的评价要与学生进一步的学习衔接，应强化反馈的教育文化，以提高职业教育的质量[③]。

4．关于企业对员工职业能力构成的研究

职业教育学生跨专业能力的培养，即所谓“软能力”的培养，越来越显示出其重要地位。德国教育与研究部委托德国联邦职教所对企业员工职业能力的要素实施调查，通过对 300 个企业 1999 年和 2005 年的比较研究结果表明，专业能力（硬能力）由 77%微降至 75%；社会能力（软技能）在企业员工的能力结构中的地位上升，由 30%上升至 40%；个人能力由 20%上升至 26%；方法能力则由 13%上升至 19%。与此同时，在西欧和北欧国家进行的附加调查也表明，参加“人力资源开发、质量管理、

① Ausbilden: Eine Investition für Betriebe，die sich auszahlt! Pressemitteilung 12/ 2009，Bonn，02.04.2009.

② Viel Licht - aber auch Schatten: Qualität dualer Berufsausbildung aus Sicht der Auszubildenden，Pressemitteilung 24/ 2009，Bonn，14.07.2009.

③ Allen Vorurteilen zum Trotz: Auszubildende wollen "richtig mit anpacken"，Pressemitteilung 38/2009 Bonn，28.10.2009.

工作技术、合作训练和谈话技巧”的人员在欧洲由 12%升至 16%，而参加“数据处理、信息技术和计算机应用”则由 17%下降至 11%[①]。

3 德国职业教育主要研究机构职能及主要研究成果

3.1 德国联邦职业教育研究所

1．德国联邦职业教育研究所的历史

联邦职业教育研究所在德国是一个十分重要的、对全德国职业教育进行指导和服务的机构。

1970 年 7 月德国“联邦研究职业教育的研究所”（Bundesinstitut fuer Berufsbildungsforschung，BBF）与柏林建立。机构的名称中有“研究”一词，强调这是一个“研究”性质的机构，它是根据 l969 年 8 月 14 日德意志联邦共和国颁布的《职业教育法》建立的。

1976 年 9 月，联邦研究职业教育的研究所（BBF）更名为联邦职业教育研究所（Bundesinstitut für Berufsbildung，BIBB），除了原有的科学研究功能之外，还增加了关于职业教育发展规划与职业教育经费调查的任务。从某种意义上来说，承担了一些管理职能。1981 年 12 月颁布的《职业教育促进法》，对联邦职业教育研究所的法律地位、主要任务和组织机构，给予了法律解释和规定。

2005 年 4 月，德国为适应 21 世纪职业教育所面临的挑战与机遇，决定将颁布并实施新的联邦《职业教育法》。该法将 1969 年颁布的职业教育的基本法联邦《职业教育法》与 1981 年颁布的职业教育的配套法联邦《职业教育促进法》合并并加以修订，成为德国应对新世纪挑战、进一步大力发展职业教育的基本纲领。新的德国联邦《职业教育法》专设第五部分共 13 条，对联邦职业教育研究所法律地位予以认定。

2010 年 5 月在波恩举行了德国联邦职业教育研究所成立 40 周年纪念会。

2．德国联邦职业教育研究所的宗旨

联邦职业教育研究所是联邦教育与科学部下属的一个事业机构。研究依然是该所主要的工作手段，研究的目的是为了满足直接运用的需求，为实现国家职业教育计划中的项目服务。因此，联邦职业教育研究所是协助联邦教育与科学部解决职业教育事业上带根本性和全局性问题的唯一重要机构。联邦职教所的研究方向或非常重要的课题是系统地调查职业教育事业中经常地、普遍出现的问题，经过业务小组认真研究后，提出切实可行的运作方案，作为决策部门制定政策的根据。

联邦职业教育研究所的研究工作还有另一个特点，即面向未来。他们从多方面超前探索对职业社会可能产生重要影响的课题。近年来，由于欧洲一体化进程加快，给德国的职业教育事业提出了新问题，如欧盟各国职业资格证书的同值性、交流、借鉴等一系列急迫且无可回避的课题等，联邦职业教育研究所要给予研究和回答。

在解决职业教育重点、热点和难点问题方面，20 世纪末明显增加了关于“双元制”教学原则应用于高等教育中的研究；由于第三产业的发展，在该领域增加“双元制”吸引力的研究，等等，因此，面向 21 世纪的“双元制”处于转折关头或关键时刻，相关课题的研究得到极大的重视。

另外，两德统一后对东部德国职业教育的改革也是 20 世纪德国联邦职业教育研究所一个重大的课题。

由此可见，联邦德国职业教育研究所的研究工作，无论是面对本国职业教育发展现实的需要，还是着眼于超前的，洞悉未来，甚至国际性问题的需要，其重心都是致力于全局性、引导的职业教育的发展研究。研究所十分注意研究成果的可行性与可操作性，通常取得的大量数据之后，在各类专家评述的基础上进行周密的试验，最后才得出研究结果。

① Betriebliche Weiterbildung: Fachübergreifende Kompetenzen werden immer wichtiger， Pressemitteilung， 06/ 2009， Bonn，05.02.2009.

因此，不难理解，以这种可信度极高的研究成果作为对政府各相关部门及社会各界的咨询依据，说服力是很强的。

至今为止，40 年来，德国联邦职业教育研究所已逐渐发展成为德国职业教育事业上一个极有权威的领导和管理机构，并且成为一个被世界各国所认可的全球最大的职业教育研究机构。

3．德国联邦职业教育研究所的结构

根据 2005 年新颁布的联邦《职业教育法》的规定，联邦职业教育研究所为联邦直属的具有公法法人资格的机构。联邦职业教育研究所的所在地为波恩。

（1）领导机构

主管委员会和所长构成最高领导机构。下设所长常务代表（副所长）主管全所的研究工作。所长由联邦总统根据联邦政府的建议任命；所长常务代表由总统根据联邦教育和研究部与所长协商一致后的建议任命。所长及所长常务代表为公务员。联邦职业教育研究所的工作由公务员及以职员和工人身份聘用的雇员承担。研究所公务员（研究人员）为间接联邦公务员。

主管委员会由雇主代表、雇员代表、州代表各 8 名及联邦代表 5 名组成。联邦代表拥有 8 张表决票，并只能统一投票；在就职业教育的原则问题向联邦政府提供咨询、对职业教育报告草案提出意见以及根据本法听取意见的范围内，联邦代表无表决权。联邦劳动局、联邦一级设立的地方最高协会以及科学咨询委员会可各派一名代表列席主管委员会的会议，并具有咨询性投票权。

主管委员会的主要任务是：一是就所长职责以外的联邦职业教育研究所事务做出决议；二是就职业教育的原则性问题向联邦政府提供咨询，并可就职业教育报告草案提出意见；三是就年度研究计划做出决议；四是为联邦《职业教育法》的统一运用提出建议；五是在考虑相应的职业学校《框架教学计划》草案的基础上，就由联邦职业教育研究所起草的条例草案提出意见；六是就涉及联邦职业教育研究所的事宜做出决议。

（2）常设机构[①]

① 科学咨询委员会。

——通过意见与建议向联邦职业教育研究所的职能主体提供咨询：联邦职业教育研究所研究计划；

——联邦职业教育研究所与高等学校及其他研究机构的合作；

——以及联邦职业教育研究所科学成果的年度报告。

② 残障人问题委员会。在主管委员会下设置这一常设委员会在于向联邦职业教育研究所就其职责范围内残障人的职业教育问题提供咨询。该委员会致力于考虑在职业教育中残障人的特殊需要，并使残障人职业教育与其他参与劳动就业的措施协调发展。联邦职业教育研究所在考虑该委员会建议的基础上，就涉及残障人职业教育的研究计划的实施做出决定。

③“欧洲教育”德国国家代表处。

④ 职业教育国际市场开拓委员会。建立于 2001 年 11 月的职业教育国际市场开拓委员会（International Marketing of Vocational Education beim BIBB，iMOVE），其宗旨是支持德国职业继续教育机构拓展再过国家职业教育市场。

（3）研究机构

研究工作分别由四个业务部承担。

第一业务部承担横向课题研究，对外交流与国际职业教育。下设 4 个研究室，其中，第一研究室负责项目协调、知识管理以及图书资料；第二研究室负责对外交流；第三研究室负责国际观察与评价、欧洲职业教育政策；第四研究室负责职业教育咨询与国际合作。

① BIBB:40 Jahr BIBB-Forsche，Beraten und Zukunft gestalten， 2010.8.

第二业务部承担职业教育的社会科学基础研究。下设四个研究室，其中，第一研究室负责职业教育的供需关系及职业教育的参与；第二研究室负责职业资格、职业融入与求职；第四研究室负责职业教育的成本、效益与经费；第四研究室负责职业能力开发。

第三业务部承担职业教育的促进与规划研究。下设四个研究室，其中，第一研究室负责职业教育的途径与学习过程、目标群体导向的职业教育促进；第二研究室负责职业教育的质量保障与开发、远距离教学、职业教育人员和 DFEQA-VET；第三研究室负责发展项目、典型试验、创新与迁移；第四研究室负责跨企业职业教育机构、区域职业教育结构开发。

第四业务部承担职业教育条例研究。下设四个研究室，第一研究室负责职业教育条例的结构问题、考试考核及应用方案；第二研究室负责商业与企业经济领域里的服务类执业及媒体类职业；第三研究室负责手工业与技术类及自然科学类职业；第四研究室负责企业与人员相关的服务类职业及残疾人职业教育。

此外，还设有三个部：一是中心处，相当于办公厅，下设 5 个办公室（人事、财务、法律、内务、信息）；二是对外新闻处；三是信息安全处；四是监察处；五是人力资源与质量管理处。

（4）联邦职业教育研究所的任务

根据 2005 年颁布的新的联邦《职业教育法》，联邦职业教育研究所的基本任务是：

在联邦政府教育政策范围内执行其任务；通过科学研究促进职业教育研究，其研究工作以年度科研计划为基础进行；年度科研计划须经联邦教育和研究部批准；联邦最高部门可在与联邦教育和研究部协商，委托联邦职业教育研究所承担其他研究任务；联邦职业教育研究所的重要成果应予以公开发表。

联邦职业教育研究所的其他任务有：

其一，根据联邦主管部的指示，参加《职业教育条例》及《手工业条例》和相关法规的起草工作；参与职业教育年度报告的起草工作；按照《职业教育条例》相关条款参加职业教育统计工作；促进职业教育典型实验包括科学伴随研究；参与职业教育的国际合作；承担促进职业教育发展的其他联邦管理任务。

其二，根据联邦主管部的一般性管理规定，实施促进跨企业职业教育机构的措施，支持这些机构的规划、组建和继续发展。

其三，制定并颁布国家认可的教育职业目录。

其四，根据主管委员会颁布并经联邦主管部批准的准则，承担远程教育保护法确定的任务，并通过促进发展计划为改善与扩展远程职业教育做出贡献。

（5）联邦职业教育研究所的成果

德国联邦职业教育研究所成立 40 年以来，研究成果极其丰富，存储在 1973 年建立的“职业教育研究”文献集（Literaturinformationen zur Berufsbildungsforschung）中。1988 年，德国联邦职业教育研究所与德国劳动市场与职业研究所合作，开始建立“职业教育文献库”（Literaturdatenbank Berufliche Bildung）。2002 年，进一步扩建为“职业教育交流与信息系统”（Kommunikations und Informationssystems Berufliche Bildung，KIBB），将德国职业教育研究共同体（Berufsbildungsforschungsgemeinschaft，AG BFN）的相关研究机构通过网络联系在一起，促进了职业教育研究的科学与信息交流。

除了大量的专著、报告和典型试验之外，还定期发行许多极具学习和借鉴价值的出版物。例如，创刊于 1971 年的“联邦职业教育研究所快讯”（Mitteilungen des BBF bzw. BIBB）；创刊于 1972 年的“职业教育研究丛书”（Schriften zur Berufsbildungsforschung）；创刊于 1972 年 6 月的“职业教育研究”（Zeitschrift für Berufsbildungsforschung，BBF），1974 年 10 月更名为“职业教育的科学与实践”（Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis，BWP）；创刊于 1981 年的“职业教育一览（Schaubilder zur Berufsbildung）；创刊于 2007 年的“联邦职业教育研究所报告（Der BIBB REPORT）。

2009 年 5 月，联邦职业教育研究所制定了面向未来的“2009—2012 年职业教育研究研究与发展规划（Forschungs- und Entwicklungsprogramm:2009 – 2012）。

3.2　德国劳动市场与职业研究所[①]

1．历史沿革

当初，1967 年 4 月在纽伦堡建立的劳动市场与职业研究所（Arbeitsmarkt- und Berufsforschung，IAB）时，只是德国联邦劳动署（Bundesanstalt für Arbeit，BA）下设的一个部门，没有赋予其明确的法律地位。但却能就劳动市场与职业的相关问题展开自由讨论。

在 1969 年至 1998 年期间，德国规范劳动市场政策的《劳动促进法》赋予研究所就劳动市场与职业研究事务以法律认可。

经过 40 年极富创造性的工作，取得了极其丰富的研究成果，到 2009 年，劳动市场与职业研究所成为德国劳动代表处（Bundesagentur für Arbeit，BA）的一个办事机构。

2．工作宗旨

德国劳动市场与职业研究所的宗旨是，研究劳动市场与职业领域里不同层次的能力需求、预测其未来的发展趋势，并将相关研究结果提供给德国劳动代表处。

劳动市场与职业研究所不仅对促进劳动就业的各种各样的手段进行研究，而且对劳动者基本就业保障的效果进行研究。

3．组织机构

（1）领导机构

所长 1 人，副所长 1 人。

所一级下设机构有：新闻处、科研协调处、学位项目处以及所长研究小组。

（2）常设机构

一为科学管理部，下设四个机构，包括：一是人事、后勤与财务处；二是科学媒体与交流策略处；三是信息与信息管理处；四是文献资料与图书室。

二为科学咨询委员会。

（3）研究机构

其一为，专业研究机构，由六个业务部承担。

第一业务部（A 部）承担总体经济的劳动市场研究。下设二个研究室与一个小组，其中，第一研究室负责机构与宏观经济劳动市场分析；第二研究室负责预测与结构分析；一个劳动时间与劳动市场研究小组。

第二业务部（B 部）承担区域与国际劳动市场研究研究。下设二个研究室与一个网站，其中，第一研究室负责国际比较与欧洲一体化；第二研究室负责区域劳动市场；一个区域研究网站（RFN）。

第三业务部（C 部）承担劳动市场政策研究。下设二个研究室与一个小组，其中，第一研究室负责劳动促进与求职；第二研究室负责基本保障与积极政策；一个劳动市场政策与欧洲社会基金组织研究小组。

第四业务部（D 部）承担企业与就业研究。下设一个研究室与一个小组，其中，一个负责劳动促进与就业研究室；一个职业劳动市场研究小组。

第五业务部（E 部）承担生涯机遇与社会不平等研究。下设三个研究室与一个小组，其中，第一研究室负责教育与求职过程；第二研究室负责失业与合伙经营；第三研究室负责劳动市场与社会保障；一个基本保障的动态性。

① 参见德国劳动市场与职业研究网站：http://www.iab.de.

第六业务部（F 部）承担方法与数据获取研究。下设二个研究中心，其中，第一个研究中心为实证研究方法中心（KEM）；第二个研究中心为研究数据中心（FDZ）。

其二为跨专业研究机构，由六个小组承担。

第一小组为职业继续教育研究小组；第二小组为职业研究小组；第三小组为移民与社会融入研究小组；第四小组为性别研究小组；第五小组为租赁劳动研究小组；第六小组为组合薪酬研究小组。

4．研究成果

研究重点是劳动市场与职业的关系，以及由此对从业者的职业能力的要求。由于教育系统所属的联邦职业教育研究所在研究重点上互补，两个所之间有极好的合作关系。研究成果极其丰富，专著数量极大，对职业教育的发展与改革极具指导性。

主要出版物有：

劳动市场与职业研究所图书（IAB-Bibliothek）、劳动市场与职业研究所讨论报告（IAB-Discussion Paper）、劳动市场与职业研究所研究报告（IAB-Forschungsbericht）、劳动市场与职业研究所论坛（IAB-Forum）、劳动市场与职业研究所词语汇编（IAB-Glossar）、劳动市场与职业研究所年度报告（IAB-Jahresbericht）、劳动市场与职业研究所简讯（IAB-Kurzbericht）、劳动市场与职业研究所区域报告（IAB-Regional）、劳动市场与职业研究所实训机构报告（IAB-Werkstattbericht）、劳动市场与职业研究所资料（IAB-Materialien）、劳动市场与职业研究所热点（IAB-Topics）、劳动市场与职业研究所评价（IAB-Gutachten）；劳动市场与职业研究所研究数据中心数据报告（FDZ-Datenreport）、劳动市场与职业研究所研究数据中心方法报告（FDZ-Methodenreport）；劳动市场研究杂志（Zeitschrift für Arbeitsmarkt Forschung-ZAF）；劳动市场与职业研究论文集（Beiträge zur Arbeitsmarkt-und Berufsforschung）；劳动市场与职业研究快讯（Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung）。

3.3 德国职业教育研究共同体[①]

德国从事职业教育研究的机构，数量多，质量高。据统计，在德国，大学内从事职业教育研究的约 350 个，大学外从事职业教育研究的机构约 150 个。

1991 年 6 月 7 日，德国联邦职业教育研究所、德国教育协会职业教育与经济教育学委员会、德国劳动市场与职业研究所联合发起，建立了有德国各类职业教育研究机构参加的“职业教育研究网共同体”（Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz，AG BFN）。

这一研究共同体致力于：一是建立职业教育研究数据库；二是建立职业教育文献库；三是开展职业教育研究报告的基础工作；四是举办职业教育研究论和专题研讨会。

至 2003 年，参加该共同体的研究机构有 100 多个，其中主要有如下几类。

1．专业研究所

德国联邦职业教育研究所、德国劳动市场与职业研究所、德国国际教育研究所（das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung，DIPF）、德国青年研究所（das Deutsche Jugendinstitut，DJI），德国马克斯·普朗克教育研究所（das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung，MPI），德国成人教育研究所（das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung，DIE）。

2．大学研究所

德国各大学职业教育研究机构通过德国教育科学协会职业教育与经济教育学理事会（der Vorstand der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft）参加共

① Reinhard Czycholl，Reinhard Zedler: Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz（AG BFN）–Zwischenbilanz und Perspektiven，In Reinhard Czycholl，Reinhard Zedler （Hrsg.）: Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung，BeitrAB 280，zugleich: Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN Nr. 5，S. 209-229.

同体，截至 2003 年，大约有 70 个大学职业教育研究机构参加。

3．地方研究所

16 个联邦州的教学计划与教师进修研究所。

4．其他研究所

德国科隆经济研究所（das Institut der deutschen Wirtschaft Köln，IW），德国经济研究所（das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung，DIW），德国企业教育研究所（das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung），德国职业教育研究与职业开发协会（die Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung，GABA），德国社会给予研究所（das Institut zur Erforschung sozialer Chancen）。

中德职业教育法比较研究

姜大源

被誉为世界上最为成功的德国“双元制”职业教育，其成功的关键在于构建了一个成熟的、法制化的校企合作的办学模式。无论是外延，还是内涵，职业教育作为一种开放的教育，跨越了职业与教育、跨越了企业和学校、跨越了工作与学习的界域，因此，规范并保障这种“跨界”教育的法律、法规，就必须同时遵循职业和教育这两个规律，在为职业教育制定的法律框架内，必须整合经济发展的需要和教育发展的需要。由此，职业教育的立法，不能局限于在企业里办培训，或者在学校里办教育的分割的“定界”思维，必须有一个系统集成的思想。这意味着跨界的教育立法必须要有跨界的理性思维。

1 经济发展是职业教育立法的永恒动力

职业教育一直被誉为德国战后经济发展的秘密武器。1969 年，联邦德国颁布职业教育的基本法——《职业教育法》和 1981 年联邦德国颁布职业教育的配套法——《职业教育促进法》，正是对培养了大量技术精湛的技能型人才的“校企合作、工学结合”的德国职业教育，在法律层面的规范化。自此，德国“双元制”职业教育模式，逐渐被世界各国视为职业教育的楷模。德国这两部涉及职业教育的法律诞生之时（20 世纪 60 年代），也正是世界各主要工业国家经济大发展之际。在这一时期陆续颁布或修改职业教育法律的国家，除了德国，还有美国（1963 年《职业教育法》）、澳大利亚（1969 年《联邦职业培训法》草案）、日本（1969 年《新职业训练法》）、意大利（1978 年《职业培训法律纲要》）等国。历史的经验充分表明：经济发展对职业人才的迫切需求，是职业教育立法的永恒动力。

正因为如此，为应对新世纪世界经济发展的挑战，近年来，德国更加重视职业教育，进一步强化了作为提高国家竞争力要素的职业教育的作用。2005 年 4 月 1 日，德国在总结和升华上述两部法律实施的经验和效果的基础之上，将两法合并予以补充和修订，颁布和实施了新的《职业教育法》。可以说，作为世界经济强国之一的德国，这部新颁布的职业教育法，正是德国为培养适应 21 世纪新经济发展需要的职业人才而进一步发展职业教育的基本纲领、基本国策。

同样，职业教育也是中国改革开放以来经济发展的强大助推器。自 1978 年始，作为“金砖四国”之一的中国经济，一直以两位数的增长率在全世界独领风骚。工业化进程的加快，对生产、管理、服务第一线技能型人才的需求更为强烈。为此，中国政府学习和借鉴世界各国经济发展的经验，将大力发展职业教育置于教育发展的重要位置，对职业教育的立法给予高度重视。在历经 9 年调查研究，特别是在学习德国职业教育立法经验的基础上，于 1996 年 9 月 1 日颁布并施行《职业教育法》。自此，中国的职业教育也逐步走向法制化，通过规范化的培养途径，来满足中国工业化进程对技能型人才的需要。

综上所述，展望 21 世纪世界经济发展的前景并审视我国经济发展的阶段，一方面，全球化导致的世界产业结构的调整及整合，给了中国成为世界制造中心并进而加快实现工业化的极好机遇；而在这一进程之中，国情决定了我国在很长的一段历史时期内，作为实体经济的制造业，仍将占据中国经济的主体地位；另一方面，全球化带来的各国经济的相互依存，也给了中国学会融入其中并在出现世界经济危机时尽可能“自”善其身，有可能最快走出危机的机会。这意味着，全球化导致的经济的“跨界”，要求我们必须有“跨界”的眼光：我们必须从主要以出口导向的经济走向出口与内需并重的跨界发展，目前要通过拉动国内需求、确保经济增长、增加就业岗位。基于此，这一新的挑战就迫使我国

的职业教育，必须对此作出迅速应对。反思我国实施于 13 年前的《职业教育法》，如何根据经济发展的新形势、新情况、新动向，特别是如何处理好实体经济与虚拟经济的跨界关系，从国家经济长远发展的大局出发，把职业教育视为提高国家核心竞争力的要素，从而对现有《职业教育法》实施大手笔的修订、完善和补充，就必须在宏观层面，予以“跨界”的战略思考。

2　跨界思维是职业教育立法的基本前提

2.1　教育机构的法律地位

德国《职业教育法》是职业教育的基本法，而并非教育法的子法。作为一个联邦制国家，德国各州享有文化主权，所有的学校，包括中小学、职业类学校和高等学校，均属于州一级的国家设施，因此各级各类学校教育的立法权，都在州这一级，所以没有一个联邦一级的教育法。在德国教育领域，除了《高等学校框架法》以外，凡涉及学校的法律均由各州颁布，如巴伐利亚州学校法、巴符州《职业学院法》等。但作为德国职业教育主体的“双元制”职业教育，则不是只在学校里独立进行，而是采用了国家办的职业学校与私人办的企业合作开展职业教育的形式。因此，这里存在着两个办学主体，即所谓“双元”主体：一是职业学校这“一元”，它遵循《州学校法》，由州教育部管理；二是具有办学资格的企业，即“双元制”职业教育的另“一元”，它不是传统意义上的国有学校形式的教育机构，而是：其一，企业作为教育机构跨越了仅以学校作为教育机构的界定；其二，企业作为生产机构其经营范围也是跨域（跨地区、跨国际）而存在的。正是这两个“跨界性”，使得企业这一“元”的办学无法依据学校法——它不是学校却具有教育机构的性质，它是“功利性”的企业却承担了举办教育的公益性的社会责任。这就意味着，这样一种具有特殊社会形态的“教育机构”，其所遵循的法律，也必须是跨界的——只能由联邦政府立法，所以针对跨界的企业的德国职业教育的立法权，在联邦一级。

根据德国《职业教育法》，具有举办职业教育资格的企业，其主管机构为全国性行业协会，其咨询机构为设在全国性行业协会里的职业教育委员会（行业职业教育）和设在各州的州职业教育委员会（地方职业教育），而其主管部门（执法部门）则为联邦教育与研究部和联邦经济与劳动部。由联邦经济与劳动部会签联邦教育与研究部，颁布国家认可的“教育职业”（即我们所指的“专业”）及其相应的《职业教育条例》；而由联邦教育与研究部通过设在联邦职业教育研究所里的专门的职业教育主管委员会，负责处理涉及国家职业教育的所有重大事务，以及具有办学资格的企业在实施职业教育时的相关法律事务，并对其进行业务指导。这意味着，企业作为非国家设施，其在职业教育方面的相关权利与义务，不能仅由州一级予以有限的区域界定，而只能由联邦一级予以跨区域的国家界定。这也表明，具有教育资格的企业却具有非学校的形式，也就不会受制于教育部门体制内的法律管理。因此，德国《联邦职业教育法》是跨州跨地区、跨教育部门的联邦层面的法律——具有“横向架构”的特点。

我国《职业教育法》是对职业教育的专门立法，但却是《教育法》的子法。作为一个共和制国家，教育的立法权在中央。各级、各类、各层次的职业院校，无论是国办的还是民办的，不管是中央所属还是地方所属，以及相应的各级各类的办学主管部门，包括中央机构和各级地方政府，都必须同时遵循《教育法》和《职业教育法》。但是，由于我国教育法律的对象，基本上都是针对学校形式的教育机构，因此，我国《职业教育法》是跨省跨地区、教育体制内的中央层面的法律——具有“纵向架构”的特点。

综上所述，德国《职业教育法》和中国《职业教育法》均为“国家法”。但前者是在非《教育法》基础上的本法，由联邦教育与研究部协调联邦经济与劳动部共同制定并经联邦议会批准后实施；而后者是在《教育法》框架下的子法，主要由教育部制定并经全国人民代表大会批准后实施。因此，如何根据国家制度的基本形态，寻求联邦制与共和制之间的共性规律，并结合国情从纵向管理朝着纵向与横向结合实施的“跨界”角度，对我国《职业教育法》进行修订、完善和补充，就需要在中观层面，

对多种形式教育机构的法律地位，予以“跨界”的缜密思考。

2.2 适用范畴的法律界定

德国《职业教育法》是规范具有职业教育办学资格的企业的法律。所谓具有职业教育办学资格的企业，是指那些根据《职业教育法》的规定并经过办学资质认定的企业。因为从法律角度看，所有的企业都有资格开展职业培训，然而并非所有的企业都有资格开展职业教育。这就是说，作为有资格从事职业教育的企业，就如同一个公益性的学校一样，必须承担教育的社会责任而绝不允许通过教育来赢利。这就是所谓“教育企业”的概念。在德国，凡是具有办学资格的企业，被称为“教育企业”。又是一个独具慧眼的“跨界”概念！目前，德国有资格实施“双元制”职业教育的企业，大约只占企业总数的四分之一。“教育企业”的出现，就将教育机构由学校扩展至企业，从而大大扩展了“教育机构”的内涵和外延。也正是在这一独一无二的“跨界”理念及其长期实践的基础上，德国高等教育里的教育院系，除开设世界各国都有的“学校教育学”课程之外，还创立并开设有“企业教育学”的课程。这些“跨界”教育概念及其理论的出现，应该说是德国人对世界职业教育的经典贡献。

我国《职业教育法》主要是规范学校职业教育的法律。在我国，职业教育体系是一个以学校为中心的职业教育体系，尽管在《职业教育法》中制定了关于政府和行业组织、企事业组织发展与实施职业教育的基本职责和义务的规定（《职业教育法》第六条），以及关于企业实施职业教育的法律和义务的规定（《职业教育法》第二十条），但企业并未被赋予一种教育机构的地位，行业、企业实际上只是职业教育的参与者而非办学主体——实实在在的参加者！因此，我国现有的《职业教育法》，还只是一个主要由教育主管部门执法的法律，还是一个“定界”的法律。至少在目前，企业由于并不具备办学主体的地位，因此该法对企业在职业教育的权利与义务的条款，并没有真正法律意义上的约束权。

综上所述，德国《职业教育法》和中国《职业教育法》规范的法律办学主体不完全一致。德国《职业教育法》主要是规范具有办学资格的企业职业教育的，对学校没有约束权，但是令人深思的是：作为一个企业与学校共同办学的“双元制”职业教育体系，由于这一体系中的教育企业受教育部门执行的《联邦职业教育法》所规范，因而其本质上是一种“教育调节的企业中心模式”—— 一个具有德国特点的“跨界”调节的模式，在联邦政府（联邦教育与研究部、联邦经济与劳动部两个政府机构）与州政府（州教育部或文化部）的两级立法和管理下运行，因此，德国《职业教育法》对涉及全国性的职业教育重大问题，也做出了相关的法律解释。我国《职业教育法》主要是规范学校职业教育的，虽然也有些条款涉及企业行业的办学，但对行业企业实际上并没有约束权，因而在 2005 年国务院《关于大力发展职业教育的决定》中进一步明确了要建立“适应社会主义市场经济体制，满足人民群众终身学习需要，与市场需求和劳动就业需求紧密结合，校企合作、工学结合，结构合理、形式多样，灵活开放、自主发展，有中国特色的现代职业教育体系”，旨在建立一种“市场调节的学校中心模式”——也应该成为一种符合中国国情的“跨界”调节的模式。因此，这一思想应该在制定我国新的《职业教育法》必须予以法律的规定和解释。由此，如何根据我国行业、地区发展的梯度型、多样化，不仅应该有意识地在宏观层面提高“中央法”必须的权威性并扩展其管辖范畴，对职业教育法进行修订、完善和补充，而且也还需要在中观层面制定相关的法律实施细则，对法律的适用范畴也要加以拓展界定，予以“跨界”的严谨思考。

3 科学研究是职业教育立法的理性支撑

新德国《职业教育法》，包括“总则”、“职业教育”、“职业教育的组织”、“职业教育研究、规划与统计”、“联邦职业教育研究所”、“处罚规则”、“过渡条款与衔接条款”七大部分共 103 条。引人注目的是，将“职业教育研究、规划与统计”和“联邦职业教育研究所”单列，突显了这两部分内容至关

重要的法律地位。

3.1　关于“职业教育研究、规划与统计”（第四部分）

共 5 条，具体内容包括：“职业教育研究的目标”（第 84 条）、“职业教育规划的目标（第 85 条）”、“职业教育报告（第 86 条）”、“职业教育统计的目的与实施（第 87 条）”、“调查（第 88 条）”。其所涉及的关于职业教育的研究、规划、报告、统计、调查等 5 个方面的条款，表明在立法中对促进职业教育发展的服务支撑体系，予以明确的法律诠释。

3.2　关于“联邦职业教育研究所”（第五部分）

共 13 条，具体内容包括：“联邦职业教育研究所（第 89 条）”、“任务（第 90 条）”、“职能主体（第 91 条）”、“主管委员会（第 92 条）”、“所长（第 93 条）”、“科学咨询委员会（第 94 条）”、“残障人问题委员会（第 95 条）”、“联邦职业教育研究所的经费（第 96 条）”、“预算（第 97 条）”、“章程（第 98 条）”、“人员（第 99 条）”、“对联邦职业教育研究所的督察（第 100 条）”、“提供信息的义务（第 101 条）”。其所涉及的关于联邦职业教育研究所的所在地、任务、组织、机构、经费、章程、人员、督察、义务等，都给出了详细的法律界定。这 13 条占该法总条目 103 条的比例高达 13%。有三个内容值得高度关注：

第一个是关于设在联邦职业教育研究所但却独立运作机构的作用，包括：其一为雇主、雇员、州政府及联邦政府代表组成的“主管委员会”，具有就职业教育重大问题进行投票表决从而具有“议会性质”的独立职能（独立并高于所长，不受任何所长指令约束）；其二为提供科学研究咨询的机构“科学咨询委员会”，它并不直接由所长管辖，组成人员为非职业教育研究所的相关人士；其三为置于主管委员会之下的“残障人问题委员会”，也不直接由所长管辖，组成人员为与残疾人职业教育有关的社会各界代表。这些机构的设立及其职能充分显示了对联邦职业教育研究所职能及其权力的制约、监督和保障。

第二个是关于联邦职业教育研究所的地位和作用，包括：一是有关研究所任务与职能的规定。根本任务为在联邦政府教育政策的框架内，通过科学研究促进职业教育的研究，其他任务有根据主管部门指示制定职业教育的相关法规、根据“主管委员会”指示开展远程教育。二是有关研究所人事的规定。所长由总统任命，并由总统根据联邦教育与研究部在与所长协商一致后建议任命所长的常务代表、所有研究所的工作人员均为间接公务员或联邦雇员。三是有关研究所经费的规定。研究所的组建及管理经费都由联邦政府拨款并按预算法进行办理。

第三个是关于所有从事职业教育的自然人、法人和管理部门，应根据联邦职业教育研究所的要求，有义务向其提供研究工作所需要的信息、资料、参观的规定。例如，联邦统计局等相关机构应为一年一度的“职业教育年度报告”提供数据支持。

由此可见，对一个职业教育的执行机构——联邦职业教育研究所，在职业教育的基本法中给予其这么高的法律地位，赋予其这么多的“跨界”的职能，恐怕在全世界也是绝无仅有的。

我国《职业教育法》主要是对职业教育的体系、体制、管理等宏观层面予以规定的法律，因此对职业教育研究、规划与统计以及职业教育研究机构等相关内容，只有一些原则性的条款，其主要表述有：关于职业教育科学研究的原则规定（第九条），但对职业教育的规划、报告和统计没有相关条款。至于对职业教育研究机构的性质、任务和职能，更没有给出相关的法律规定，以至于一个与经济结合最为紧密的职业教育，一个在高中阶段和高等教育阶段各自占据半壁江山的职业教育，在全国 32 个省、直辖市和自治区（不包括港澳台）中，只有 9 个省级层面的为政府部门提供决策依据的职业教育研究机构（职业教育研究所）。

此外，还必须指出，德国“双元制”职业教育是一种正规的职业教育，而非短期的“职业培训”。因此，新德国《职业教育法》的严谨性、规范性及其对职业教育的保障作用，也体现在一系列重要的法律概念的科学性方面。这里主要列举以下几个：规范企业职业教育教学实施的“职业教育条例”，不

能称为“职业培训条例”；规范企业职业教育课程的“职业教育框架计划”，不能称为“培训框架计划”；规范企业与受教育者（学生）之间法律关系的“职业教育合同”，不能称为“职业培训合同”，更不能误读为“劳资合同”、“招工合同”。所以，德国“双元制”职业教育不是由企业去“招工”，而是企业去“招生”，即按照企业发展的需要招收学生。因此，前文中指出的“教育企业”，不能称为“培训企业”。还有，该法将一个职业教育学的概念“职业行动能力”写进法律条文，也是一件具有重大意义的事情。

综上所述，职业教育立法所包含的内容，不能只涉及宏观的确保其权威地位的体系、制度、管理等框架性的结构层面的条款，还应涉及中观、微观的确保其有序运行的统计、科研、评估等进行性的机制层面的条款。尤其需要指出的是：德国新《职业教育法》将 1969 年颁布的职业教育的基本法《职业教育法》与 1981 年颁布的职业教育的配套法《职业教育促进法》合并，这意味着，配套法的取消使得原配套法中关于“职业教育统计与规划”、“职业教育科学研究，特别是联邦职业教育研究所的地位”这两部分的法律地位，得以大大提升。我国自 1996 年颁布的《职业教育法》以来，到 2009 年已经 13 年了，但一直没有制定实施细则，也没有制定配套法律法规。因此，如何借鉴和学习德国实施和修订《职业教育法》的经验，对我国职业教育法加以修订、完善和补充，必须要有“跨界”的国际视野，在微观层面对保障职业教育运行所需要的服务支撑体系，予以“跨界”的科学思考。

当前，面对正在经历的一场严重的世界金融危机，各国都在深刻反思。一个普遍的共识是，游离于实体经济之外的金融经济——虚拟经济的发展，必然受制于实体经济支撑能力，而着眼于以新能源、新材料和生物技术等新技术为代表以及低碳经济的工业革命，呼唤着更多推动技术发展的高技能人才的培养。为尽快走出世界危机的影响更快走向复苏，国务院最新颁布的 11 个产业振兴计划，将使我国经济进一步通过转型、实现赶超、走向创新。在这一伟大进程中，作为教育发展战略突破口且支撑实体经济最有力最有效的职业教育，必将“大有可为、大有作为”。因此，通过国际比较，借鉴和学习德国《职业教育法》实施及修订过程中所蕴涵的深刻的“跨界”思辨，对构筑我国职业教育发展的法律环境，提高职业教育的地位，保障职业教育的发展，进而增强中国经济的竞争力，必将大有裨益。显见，跨界的教育必然呼唤跨界的思考！

参 考 文 献

1. （德国）Berufsbildungsgesetz(BBiG).联邦职业教育法（BBiG.2005 年 4 月 11 日版）.2005 年 4 月 1 日施行.姜大源.刘立新译.中国职业技术教育，2005（32、35）.
2. 中华人民共和国职业教育法.1996 年 5 月 15 日通过.1996 年 9 月 1 日施行.中华人民共和国主席令第 69 号.
3. 刘延东．在中华职业教育社第十次全国代表大会上的讲话，2009 年 8 月 18 日.

德国职业教育现代化与结构调整十大方略解读

姜大源

进入 21 世纪以来，面对经济全球化和欧洲一体化给德国社会和经济产生的巨大影响，为确保德国经济在世界上的竞争优势，保证德国国家实力在国际上长期领先的地位，思辨的德国人对在 20 世纪助推德国实现经济腾飞的职业教育，总是情有独钟，始终保持着清醒的认识和深刻的关注。从高质量工业产品的“德国制造”，到高水平职业教育的“德国制造”——这正是在西方工业大国中，德国之所以能率先走出世界经济危机的阴影，损失最少、“脱困”较早的原因。德国职业教育应对新世纪社会、经济和科技变化所带来的挑战的成功经验，特别是在职业教育改革与发展中创新性的战略决策，更值得作为一个处在经济结构转型的发展中大国——中国，去学习和借鉴。在这些成功的经验之中，德国于 2007 年 7 月 16 日在柏林发布的《关于职业教育现代化与结构调整的十大方略——意见与实施建议》，可以作为我们深入思考的一个样本。

1　改革与创新的缘由：变化与需求[①]

回顾 21 世纪的第一个十年，德国对培养高素质职业专门人才而在世界上享有盛誉的“双元制”职业教育，依然充满信心。尽管德国经济结构也处于调整之中，服务业比重增加，但在德国产业结构中，制造业，特别是装备制造业的规模和质量，在世界上始终扮演着绝无仅有的角色。这就决定了德国教育结构要与其产业结构相匹配——职业教育不仅应该长期存在，而且应该继续发展。然而，高新技术引发的产业结构调整，也促使德国必须冷静地分析变化着的世界，根据经济和社会发展的需求，对职业教育做出战略调整，出台系统性的创新举措。十大方略出台的背景源于深刻的结构变化以及由此引起的需求变化。

1.1　发展结构变化

德国社会和经济发展进程中，当前所发生的三大结构性变化，主要表现在以下方面：

一是人口结构的变化。德国西部 2012 年至 2013 年中小学毕业生数量增加，对职业教育学习位置的需求也在增长。而在德国东部，2011 年中小学毕业生数量却呈明显下降趋势。这意味着，德国东部职业教育的发展会相对平缓，而德国西部将出现高度需求，由此对地区职业教育的需求供给、基础设施和经费投入，都会带来相应的影响。

二是产业结构的变化。德国从工业社会向知识社会和服务社会的转变速度继续加快，第三产业，特别是生产性服务业和人员导向的服务业在增长。这就使得专业人才的需求结构发生重大变化。国家和经济界，必须及时应对，对职业教育发展政策做出相应调整，使职业教育培养的专业人才，能与新的或改变了的行业领域需求保持一致。

三是就业结构的变化。就业作为社会稳定的基础，是所有国家在经济发展中必须放在第一位考虑的大问题。德国高新技术发展促使第一产业和第二产业效率提高，就业位置相应减少，尤其是直接与

① Bundesministerin für Bildung und Forschung .*10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung* –. Bonn, Berlin 2007.S.11-13.

生产相关的经济领域就业人数下降，这就要求职业教育应与就业趋势增长的经济领域相适应。只有主动顺应发展趋势，才能把握就业机会。

1.2 教育需求变化

德国经济社会发展中的结构性变化要求必须满足公民的三大教育需求，主要体现为：

一是对职业教育的需求。职业教育是通向就业的最佳途径，也是个人发展的桥梁。产业结构调整对职业教育提出了新要求。因此，其一要满足不断增长的新经济领域对专业人才的需求，需要提高教育质量，使从业者具备经济界所需要的职业能力；其二要满足不断增长的学习者继续学习的需求，需要有效实现职业教育与职业继续教育以及高等教育之间的融通。

二是对终身学习的需求。随着科学技术发展的加速，知识和能力的半衰期越来越短，而与此同时，从业者个体所具有的主动、积极的职业生涯却会越来越长。坚实的职业教育，其一必须使学习者具备就业能力；其二还要使其具备接受继续教育的能力。这意味着，职前教育与职后教育同等重要。关键是应该实现两者更加紧密地衔接沟通，以满足终身学习要求。

三是对公平教育的需求。国家应向所有愿意接受教育和有能力接受教育的青年人，提供职前教育与职后教育的机会。因此，其一要给学习能力强的职业教育学生以更好的发展可能性；其二要使学习能力弱的年轻人融入职业教育与培训及就业体系，减少辍学者的数量，帮助年轻的长期求职者再学习。要开发新的职业教育和培训途径，使人人都有好的就业前景。

综上所述，这些变化与需求都表明，职业教育的未来，不仅只是继承既有的成功的教育政策，提高现有教育举措的效率，而且还必须对职业教育的结构进行重大改革，以体制机制的创新为前提。

2 改革与创新的指向：团队与定位

2.1 组建职业教育创新团队

为使职业教育决策能实时适应人口、产业、就业的结构性变化，及时应对由此带来的对职业教育、终身教育与公平教育需求的挑战，德国职业教育新时期的政策指向，是对现行职业教育的体制机制，实施有效的中期结构性调整。为此，必须在国家层面，科学地并创新地确立职业教育发展的总战略。这需要集中集体的智慧。改革与发展需要有强大的指挥部，并要有科学的思想库——智库加以支撑。

在长期的历史发展进程中，德国职业教育所形成的“协调性原则”发挥着积极的作用。这一原则的核心思想是：代表职业教育相关利益的各个社会群体，包括联邦政府与各州政府，以及雇主与雇员，通过一个运转良好的对话机构和对话机制，经过严格的协商程序，在对涉及职业教育所有重大的原则问题取得一致意见后，再予以实施。

遵循这一原则，2006 年 4 月德国组建了国家级“职业教育创新团队”，其宗旨是为职业教育的中期发展提出相应的对策意见和行动建议，重点是构建“双元制”职业教育与其他形式职业教育之间，以及职业教育与普通教育、职业继续教育以及高等教育之间的通道。

国家级“创新团队”，是这次改革与创新的指挥部。创新团队由在德国职业教育中因其自身特有的能力而被公众所认可的知名人士组成。

德国“职业教育创新团队”共有 24 位成员①。德国联邦教育与研究部部长莎万博士任团队主席。团队成员包括 9 大领域的专家和管理者：一是联邦政府代表 2 人，分别为联邦劳动与社会部和联邦经济与技术部国务秘书（相当于副部长）；二是州政府代表 4 人，分别为各州文教部长联席会议代表 2 人

① Mitglieder des. Innovationskreis berufliche Bildung von Bundesministerin Dr. Schavan. In Bundesministerin für Bildung und Forschung .*10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung* –. Bonn, Berlin 2007. S.5-8.

（巴登—符腾堡州和柏林州政府文教部长）；各州经济部长联席会议代表 2 人（萨尔州和萨克森—安哈尔特州经济部长）；三是联邦政府直属机构代表 2 人，分别为联邦劳动署负责人和联邦职业教育研究所所长；四是经济组织即雇主代表 3 人，分别为德国雇主协会联邦联合会领导机构成员、德国手工业中央协会主席和德国工商行业协会主席；五是工会组织即雇员代表 3 人，分别为德国手工业行业会议副主席暨多特蒙德手工业行业协会主席、德国金属工业工会副主席和德国工会联合会主席；六是企业公司代表 2 人，分别为戴姆勒—克莱斯勒公司职业教育政策与人力开发部负责人、萨普（SAP）公司劳工部负责人和 DT&SHOP 公司总经理；七是职业学校代表 2 人，分别为科隆“约瑟夫—杜蒙特”职业学校校长和萨克森弗莱堡“朱柳丝·维斯巴赫”技术与经济职业中心学校校长；八是科研机构代表 4 人，分别为柏林社会科学研究中心主任，德国职业教育、劳动市场与社会政策研究所所长，瑞士圣·加伦大学经济教育学研究所所长和德国汉诺威高等学校信息中心负责人；九是特聘专家 2 人，分别是奥斯纳布吕克专科大学戈姆利希教授和德国企业教育研究所瑟费灵教授。

创新团队成员中 14 人具有教授或博士头衔。他们并非被强制地作为所属社会群体的代表而参加政策制定，而是以不同的视角，自由地对职业教育的改革与发展发表不同的观点，提出不同的意见。这一宽松、自由的工作氛围，有利于国家对职业教育的现代化与结构调整，做出科学合理的准确判断和战略决策。

2.2　建立改革创新工作小组

由于职业教育体制机制的改革与创新需要解决的问题，涉及面广，这就要求为负责任的战略决策，提供充分可靠的资料。为支持创新团队的工作，联邦教育与研究部根据体制机制改革与创新的重点专题，建立了 4 个工作小组，即“现代化与灵活性”小组、“通融性”小组、“过渡期管理”[①]小组和“欧洲开放”小组[②]。这 4 个小组是这次战略决策的智库。

各工作小组必须根据德国联邦教育与研究部制定的任务书，在熟悉基础资料、行动要求、行动建议的前提下，接受“创新团队”的指导，通过认真讨论，对各小组所负责的具体内容、行动要求和可能的行动建议，进行修订并予以补充、完善，并要求提出建设性的意见和创新性的建议。在此期间，各工作小组要邀请在德国有重要影响的职业教育行动者的代表人物，参加或参与小组活动。

“现代化与灵活性”小组工作的重点是：

- 鉴于工业经济向服务经济的结构转变以及人口变化引起的新的职业资格要求；
- 在创新、增长迅速和高科技研究领域创建职业教育文化；
- 职业教育的灵活性；
- 职业教育体系的结构改革以及职业教育模块开发。

“通融性”小组工作的重点是：

- 职业教育与职业继续教育的衔接、沟通；
- 职业教育与高等教育的通融性；
- 分层递进型的职业教育与就业能力。

“过渡期管理”小组工作的重点是：

- 全日制职业学校与企业职业教育合作机制的改进；

① 所谓“过渡期管理”，指的是从普通教育进入职业教育、从职业教育进入就业、从职业教育进入高等教育以及从职业教育（职前教育）到职业继续教育（职后教育）的过渡阶段。

② Bundesministerin für Bildung und Forschung .10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung –. Bonn, Berlin 2007，S27-28.

- 先有资格[①]在职业教育中的衔接与折算；
- 弱势群体援助的结构改善；
- 移民与移民企业对职业教育参与度的提升；
- 未获得普通学校或职业教育证书的青年成年人的职业再教育。

“欧洲开放”小组工作的重点是：

- 基于欧洲发展考虑的国家教育改革，国家资格框架及欧洲资格框架、职业教育学分制系统和职业性方案[②]的制定；
- 欧洲比较视野下“双元制”职业教育的优势定位；
- 职业教育政策和职业教育质量测评的科学基础构建。

在各小组工作成果的基础上，创新团队在 2006 年 4 月到 2007 年 7 月一年多一点的时间里，连续召开了 8 次工作会议。创新团队成员组成的开放性，使得各位成员可自由表达不同的观点，通过碰撞，以及充分的讨论和辩论，最终获得共识：在德国，职业教育具有很强的吸引力并得到广泛的认可；“双元制”职业教育所传授的高质量高水平的职业技能，有利于实现从职业教育向劳动市场的平稳过渡，提高就业率，降低青年人失业率。总的来说，相对于其他职业教育体系，“双元制”具有明显的优势，其良好的适应性，使其能根据人口、经济、技术和教育政策的变化及时做出调整。在这一基本共识的基础上，创新团队经过数据采集、科学分析与实证研究，提出了职业教育创新的路径和具体的对策意见以及行动建议，并正式发布了具有重大现实意义的《关于职业教育现代化与结构调整的十大方略——意见与实施建议》。

3 改革与创新的方略[③]：内容与启示

德国《关于职业教育现代化与结构调整的十大方略——意见与实施建议》中的十大方略，是基于两条逻辑主线交叉表述的：一是按照纵向维度，按照接受教育的先后，即中小学教育——职业教育——高等教育——继续教育的衔接沟通；一是按照横向维度，按照教育对象比照，包括强势群体（学有余力者）——弱势群体（辍学者等）以及德国职教——欧洲职教——国际职教的比较借鉴来展开的。现对这十大方略的全部内容加以概括性描述，并辅之以笔者的解读。

3.1 提高普通教育学生毕业率 —— 提升职业教育成熟度

该方略涵盖的具体内容有：

- 强化业已实施的改善青年人职业教育成熟度的措施；
- 落实并执行由“国家职业教育一揽子计划”[④]中合作伙伴与各州文教部长联席会共同制定的强化职业定向和职业教育成熟度的行动方案和职业教育成熟度标准；
- 制定由各州文教部长联席会议、联邦教育与研究部和联邦劳动署共同实施的行动纲领，至 2010 年将辍学者的数量降低一半；

① 所谓“先有资格”指的是接受职业教育之前所获得的资格，包括通过普通教育、培训、实习或其他学习方式所获得的证书以及相关经历等。

② 所谓“职业性方案”，指的是在“任何职业劳动和职业教育都是以职业的形式进行的”这一职业性原则指导下的德国《职业教育条例》开发框架。见姜大源《职业学校专业设置的理论、策略与方法》，高等教育出版社，2002 年 9 月。

③ Bundesministerin für Bildung und Forschung .10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung –. Bonn, Berlin 2007. S.14-26.

④ 所谓“国家职业教育一揽子计划”是 2004 年由德国联邦政府与代表经济界利益的联邦组织共同制定的、为所有愿意和有能力接受职业教育的青年人提供职业教育的计划及其相关措施。原定自 2004—2007 年实施 3 年，后又延期 3 年（2007—2010）。

- 改进从普通教育到职业教育的过渡管理，并制定相应的地区协调总战略，包括继续强化经济界与普通学校教育之间多样化的活动与合作，以利于青年人的职业定向。为此，必须扩建学校与经济界以及顾问之间的伙伴关系；在主体中学采取班级与企业建立伙伴关系的形式，尽早唤起学生对职业教育的兴趣，提高职业定向辅导的效果、学习成绩和职业教育成熟度；从职业生涯伴随的角度，对学习能力弱和难以毕业的学生，应从普通学校到职业教育直至随后就业的整个过渡过程，实行个性化的辅导和关照；教师必须定期与企业接触，获取关于企业工作过程和职业内容的“第一手”信息；
- 支持学校教学与实践经验结合的行动，可将“实践班”形式引入跨企业职业教育机构，使其能有针对性地为普通教育学校学生提供及时的职业定向服务；
- 支持社会法增设关于深化职业定向措施的内容，应做好职业咨询的人员配置，并在学校开展定期的职业定向咨询活动。

上述措施中出现两个关键词，一是“职业教育成熟度”，二是“职业定向”。所谓“职业教育成熟度”，是德国职业教育中的一个非常重要概念。在德国，大多数年轻人结束普通学校教育之后，会选择接受企业、企业外和学校形式的职业教育。但是，由于相当一部分普通教育的毕业生，对知识与实践紧密结合的职业教育教学很不适应，其接受职业教育的心理准备甚至生理准备都不充分，也就是说，其“职业教育成熟度”还很低。为此，德国将青年人职业教育成熟度的提升，看成是一个不仅对学校，而且对整个社会、家庭和经济界的挑战。国家只有通过强化对学生职业定向的辅导，才能提高其职业教育成熟度，从而提高受职业教育吸引力。比照我国情况，对即将完成普通学校教育，包括初中毕业和高中毕业后进入职业院校学习的学生，特别是对那些“学习成绩不好”的“差生”，开展职业定向辅导和服务，并建立职业教育成熟度的测试标准，有利于增强学生的自信心和学习积极性，提高职业教育的质量。在普通教育阶段提高职业教育吸引力的这一做法，值得我们借鉴。

3.2　开展弱势群体学前准备教育——重新规范资助结构

该方略涵盖的具体内容有：

- 开展优化与协调地区弱势群体资助方式的区域行动，使地区行动者能结合各地实际情况开展工作，2007 年底前集中制定区域行动计划，并完成区域资助网络建设；
- 支持社会法增设对弱势群体的职业准备和入职训练实施社会教育学伴随的内容，以及对中小企业在职业教育学前准备教育、职业教育和入职培训中对弱势群体给予行政支持和组织支持的条款；要求联邦职业教育研究所和劳动市场与职业研究所，对现有资助措施的实时数据进行调查，并对现有资助方案，尤其是对进入职业教育和就业的过渡过程和职业教育的成本，给出综合评价。
- 实施并优先考虑有移民背景的青年群体融入国家计划；提供适用的公共经费支持，开发群体导向的资助手段，强化职业融入的管理；吸引日益增多的有移民背景的企业主有目的地参与进计划的实施，积极推进“创造学习位置”的行动。

上述措施表明，德国对社会弱势群体的年轻人，在接受职业教之前，有针对性地对其进行相关的学前准备教育，有助于这些年轻人今后的职业学习和职业发展。尤其是德国提出的在整个职业生涯中实行基于“社会教育学伴随”的概念，并将其纳入对社会弱势群体的资助范畴的做法，都极具新意。这显示了基于德国传统的理性思考，不是就事论事的解决问题，而是从社会学与教育学两个维度，从关注人的一生发展的高度，进行职业教育。这一方略突显职业教育也必须以育人为本的思想。特别应该指出的是，关于开展职业教育学前准备教育的措施，在写入修改后的德国社会法后，就使得德国联邦、各州和地方政府对弱势群体的资助办法，更加透明化并具有基于社会共识的总体结构。显然，从法律角度保障弱势群体资助措施的实施，就更加规范，有章可循。结合我国职业教育领域来自经济拮

据家庭的学生众多以及残疾人职业教育的开展尚不广泛的情况，可以在国家近年来加大财政经费资助，实行减免学费和颁发生活补贴的基础上，制定关于对弱势群体实行公共经费资助的相关法律法规。这是一个值得探索的公益性话题。

3.3 缩短重新就业过渡过程——确保企业培训途径畅通

该方略涵盖的具体内容有：

- 制定促进青年中的长期求职者在实现就业的过渡阶段接受入职培训的办法，针对长期求职者占登记失业者 50%以上的情况，开发具有衔接功能并便于测评的培训手段。
- 开发旨在使长期求职者转入正规的“双元制”学习的职业教育模块，为此，一是最迟在 2007 年 10 月到 11 月，选择 10～12 个教育职业（专业）系统开发职业教育模块，并允许对其先有职业资格加以折算，为其开辟获得“双元制”职业教育证书的通道；二是至 2007 年年底，选择德国 25 个地区作为示范区开展职业教育模块应用试点，通过地区职业教育实施者与行业协会的紧密合作和协调，实现对长期求职者的持续关怀。
- 实现职业教育模块在入职培训、青年工人附加培训和再教育中的应用，并可将其作为未能完成职业教育或相关培训的青年人的学习辅导材料，纳入弱势群体的促进措施范畴。
- 尝试在入职培训的实习位置需求增加的情况下，将职业教育模块纳入实习环节；同时，鉴于 2007—2008 年期间实习位置由 2.5 万剧增至 4 万的情况，可根据社会法关于对无职业教育结业证书而长期失业的青年人接受企业职业教育给予资助的条款，可将职业教育模块作为长期求职者融入职业教育的补充手段。

上述措施涉及两个方面，一是对象，二是手段。关于对象，指的是在正规职业教育领域长期以来容易忽视的群体——青年中的长期求职者，亦即长期失业者。德国对其给予了充分关注。青年长期求职者中的大多数，是曾经有过职业但因原有职业资格已不能适应现代企业的需要而成为结构性失业者，加上长期游离于企业之外，亟需通过有目的的转岗培训、改行培训来获得新的职业资格，促进其从长期失业到重新就业的平稳过渡。关于手段，指的是通过再教育实现再就业的措施。德国认为，模块方案割裂了知识与实践的联系，应坚持职业性原则，强调个体总是通过职业这一载体来实现人的发展的，所以职业教育应采取集知识、经验、思维、感悟与行动交互作用的整体性学习，来促进学生职业能力的获得。但是，基于职业性原则的“双元制”职业教育，需要三年正规学习才能完成，这对于亟待就业的长期求职者来说，比较困难，不易实现。为此，德国近年来决定在职业培训领域采用经过系统化设计的模块方案，由于比较灵活，便于测评，有利于促进就业。中国目前也出现了类似的长期求职大军，一是离土离乡进城的农民工，二是产业结构转型导致的失业者。由于数量巨大，仅靠正规的职业教育满足不了学习需求，可通过国家、私人或社会各类教育机构，开发适合这类群体的模块式培训课程，通过职业培训，实现入职再教育。鉴于其公益性，也应考虑给予立法保障。

3.4 强化遵循职业性原则——增强职业教育灵活性

该方略涵盖的具体内容包括：

- 实现“双元制”职业教育与其他教育在纵向和横向维度上的结构化的过渡机制，一是要制定全日制职业学校学习成绩的折算方法及允许其毕业生参加行业协会考试的规则，并在对此评估的基础上，征求各州和社会合作伙伴的意见，决定是否延长这一规则[①]；二是考虑在过渡阶段使

① 德国原来在法律上不认可全日制形式的职业学校，2005 年修订的联邦《职业教育法》，对全日制职业学校学习成绩的折算和允许全日制职业学校毕业生参加行业协会考试，给予有时间限制的认可。但经过几年的试验，在对其评估并认可学校形式职业教育的合理性后，将延长上述法律规定。

用职业教育模块方案的可能性。

- 强化能力导向的《职业教育条例》的开发，继续实施行动导向的职业教育。
- 开发基于职业群结构的《职业教育条例》，一是对大多数教育职业（专业），在制定职业教育条例时，应以相关或相邻的职业领域里具有共同核心技能的职业群为基础、在此基础上再以专门化的形式，来确定《职业教育条例》的结构；二是对行业依存度极高的所谓“单一型”教育职业（专业），在制定新的《职业教育条例》时，可在保留原有架构的基础上，审视其与相关职业或职业群的关联性。新的《职业教育条例》都应得到经济界和工会的认可，并且只要需要，均可随时插入相关的能力单元的内容。其宗旨是使职业教育更透明、更有效和更灵活。具体目标是在 5 年内，对全部约 350 个教育职业（专业）的《职业教育条例》加以修订，实现基于职业群结构化的《职业教育条例》方案。
- 确定《职业教育条例》的设计准则应指向宽厚的、与劳动市场紧密相关的职业内容，并给予提高训练（选修）更大的选择余地，实现职业教育与职业继续教育的紧密衔接。
- 加强在职业教育考试中采纳更多的企业创新知识，一方面要进一步确保企业专家在考试委员会中的参与权；另一方面要在考试评价中引入相关行业或合作企业的“专家鉴定意见”。
- 提高企业实训教师和考试者的水平，将通过一系列项目和行动，使实训教师具备合格的专业和教育学的资格，要对暂停实施的《实训教师资格条例》的情况进行评估，并在此基础上听取经济界和社会合作伙伴的意见，决定是否恢复执行该条例。

上述措施指向三个领域的问题：一是全日制职业学校的认可；二是《职业教育条例》的修订；三是《实训教师资格条例》的执行。第一个问题的症结在于承认职业教育形式的多样性。长期以来，德国认为全日制学校形式的职业教育，学生所获得职业资格和职业能力，远不及“双元制”职业教育。但伴随经济全球化和欧洲一体化，德国与世界各国在职业教育领域的交流越来越多，这就要求德国必须正视世界各国多样化的职业教育形式，为此，新的联邦《职业教育法》对学校形式的职业教育开放“绿灯”。第二个问题的基点在于坚持职业教育职业性原则的正确性。作为职业教育教学的法规性文件——《职业教育条例》的开发准则，应从宽厚的以“职业群”为基础的学习内容出发，但这里的“宽厚”并非指学科专业知识的宽厚，而是坚持从与劳动市场相关的需求为准则，坚持工作与学习的结合，坚持“职业性方案”。第三个问题的关键在于确保职业教育实训教师资格的基准性。前几年，为吸引更多企业参加职业教育，德国曾暂停严格执行《职业教育资质条例》(即《企业教师资格条例》)，以降低企业实训教师任职的门槛。但是，高质量的职业教育要求企业实训教师必须具备专识和教育两方面的资质。为此，德国已经重新恢复执行这一条例[①]。这里最值得我们借鉴的有两点：一是“职业性方案”，其实质是强调职业群工作岗位所需要的职业资格和职业能力，既规范了职业劳动，亦即实际从事的职业群工作的维度，又规范了职业教育，亦即用于教学的“专业”设置、课程开发和考核评价的标准；二是《职业教育资质条例》(即《企业教师资格条例》)，内容丰富，标准严谨，可作为我国制定或认定企业兼职教师和“双师型”资质的参考。

3.5　扩充职业教育基础建设——有效发挥教育机构能力

该方略涵盖的具体内容包括：

- 制定新的企业职业教育津贴协定，要根据人口发展趋势，通过促进和增强企业职业教育，保证国家必需的专业人才的储备，为此应在企业薪酬自治的框架下修订津贴标准。
- 设计贴近企业需求的职业教育结构改革规划，要为中小型企业和青年创业企业的职业教育提供

① 为降低企业参加职业教育的门槛，德国政府曾于 2003 年 5 月停止执行《职业教育资质条例》(Ausbildungseignung sverordnung，AEVO)，亦称《实训教师资质条例》)，现译为《企业教师资度条例》。为确保教育质量，2009 年 8 月 1 日重新恢复执行该条例。

支持，将增拨 1.25 亿欧元扩大“职业启动”项目的范围。

- 针对新兴的、创新的和高科技的行业，以及增长迅速的，特别是服务行业，引入和发展“双元制”职业教育文化。
- 审视现有的和新增的职业教育援助项目，评估其对提高现有职业教育机构人才培养能力的效果，要考虑在跨企业职业教育机构里实施手工业职业教育的可能性。
- 支持建立新的职业教育基金会，鼓励现有基金会扩大在职业教育领域里的行动，为区域为经济增长和社会保障做贡献，2008 年春季召开全国职业教育基金会大会。

上述措施谈及的职业教育基础建设，则给予人以一个全新的视角：一是“硬件建设”不只是校园面积、房屋建筑和设备装备等，而应该更关注硬件的投入能否为教育机构接纳更多学生并能更好提高教学质量的服务；二是“软件建设”不只是专业设置、课程教学和教师能力等，还应该更关注职业教育文化的形成与作用。尤其是德国强调在新兴的、创新的和高科技的行业，以及增长迅速的服务行业，引入和发展“双元制”职业教育文化的行动，令人耳目一新。这种以文化视野来观察和发展职业教育，实属设计和展望职业教育未来的创新之举。德国企业皆以能够成为“教育企业”[①]而自豪，德国社会各界与私人皆以资助职业教育发展而自豪，可以说，这都是对职业教育文化认同的结果。基于此，才出现了“双元文化”、“基金文化”。职业教育文化的建设，应该成为我国在大力发展职业教育的过程中，在提高职业教育的吸引力的举措中，一个不容忽视的深层次的大问题。唯有职业教育教育机构的“软能力”——文化的建立、文化的创新、文化的积淀，才能使职业教育机构，进而使职业教育自身，得到全社会的认可。只有文化的认同、文化的认定与文化的认可，才能吸引更多的企业给予更多的资金投入，才能吸引更多的社会同仁给予更多的经费资助。

3.6 改善职业教育通融性——保障职业教育证书衔接性

该方略涵盖的具体内容包括：

- 拓宽学有余力的学生在职业教育期间接受提高教育的机会，并可折算为部分职业进修教育的资格或获得进修教育证书，使职业教育与职业继续教育（职业进修教育）相互衔接。
- 改变只有在多年职业实践基础上才能允许学生参加职业进修的做法，要以能力为导向，为便于灵活折算，《职业进修条例》的结构可采取模块方式设计。
- 支持建立实践导向的高等教育院校，通过附加的、有差异的过渡方式或折算办法，实现职业教育与高等教育的衔接，“双元制”高等教育是一种合适的模式。
- 设计透明开放的、旨在使接受职业教育的学生进入高等教育的规则，各州文教部长联席会议将就该专题接受咨询，以制定一个跨州但可依照各州情况加以扩展的共同依据。
- 推动高等院校开设与职业教育所获资格相关的大学学习专业或课程，并与经济界共同制定相关的入学、认可和折算的方法，联邦政府、各州政府和社会合作伙伴将对此进行高峰对话。

上述措施表明，德国近年来，一直在为努力开拓职业教育后教育的途径而进行不懈的探索，特别是对那些“强势群体”——学有余力的学生。德国认为，国家教育政策的任务，是为职业教育和职业继续教育的衔接，提供平等和等值的教育机会，强化各教育领域之间的通融性[②]。因此，德国在开发职

① 所谓“教育企业”，指的是具有办学资格的企业。在德国，所有的企业都可以搞培训，但并非所有的企业都有资格办教育。“功利性”的企业承担举办教育的公益性社会责任，意味着这类企业是一种具有特殊社会形态的“教育机构”。有资格从事职业教育的企业，就如同一个公益性的学校一样，必须以承担教育为自任而绝不允许通过教育来赢利。目前，德国有资格实施“双元制”职业教育的企业，大约只占企业总数的四分之一。“教育企业”的出现，将教育机构由学校扩展至企业，从而大大扩展了“教育机构”的内涵和外延，这是德国职业教育的一大创新。

② Bundesministerin für Bildung und Forschung .10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung –. Bonn, Berlin 2007. S.21.

业教育后教育的途径时，有两个指向：一是扩充职业进修教育领域，包括职业适应教育、职业晋升教育等，例如，新技术培训、师傅（技师）或技术员培养，并以法规性文件《职业进修条例》加以规范，这有利于从业者迅速提升自己的职业能力，为其拓展更好的晋升机会和晋升空间，属于高中后非高等教育的范畴；二是打通进入高等教育领域渠道，包括推动高等学校开设与职业相关的专业与课程、建立实践导向的高等学校，并着手制定对学生在职业教育中所获取的资格的折算和认定办法。这些探索给我们的启示是：职业教育不是一个终结性教育，职业教育后的教育可以有两条路径，第一，发展职业教育领域里的高中后非高等教育，但要与职业晋升紧密结合起来，以提高其吸引力；第二，发展高等教育领域里与职业教育通融的途径，一是经认定和折算进入普通高等学校；二是发展和建立实践导向的或可称为“职业类”的高等学校。关于类型，德国人睿智地指出了问题的本质，“在德国，职业教育更多是在非学术领域，而在其他一些国家却是在学术领域里进行的”[①]。这将为我们将职业教育定义为一种教育类型，提供了一个扩展理性思考的空间。

3.7　开拓职业教育二次机会——推进成年人职业再教育

该方略涵盖的具体内容包括：

- 支持在社会法框架内，为未能获得职业教育证书的青年成年人，增设由法律规范的职业培训补贴条款，并采用前述系统开发的职业教育模块，使其接受相关职业教育直至获得职业教育证书，融入就业体系；还要考虑为那些因其个性原因而有着另类学习障碍的长期求职者，通过给予有时间限制的“进入援助”，采取混合编班的“组合学习”方式，融入职业教育。
- 采取公共经费支持的办法，根据企业需求，针对不同群体，提供个性化、灵活的以及需求与实践导向的职业再教育，包括对辍学者采取职业伴随的、模块化的职业再教育，有利于其获得职业教育证书。
- 降低职业教育辍学者和职业教育转专业者的数量，一方面必须在普通教育学习期间强化职业定向教育，帮助学生达到职业教育成熟度目标，为进入职业世界做好准备；另一方面还必须在职业教育学习期间，为企业和青年人制定可操作的学习支持与学习伴随方法，提高学习的有效性。为此，第一，联邦经济与技术部将给予中小企业以专项资助，采取针对性强的学习，以避免职业教育辍学现象发生；第二，联邦政府将对社会法拟定的职业教育伴随援助条款的落实情况进行检查，使职业教育辍学者数量降低 20%，促使企业增加学习位置。

上述措施针对的是德国社会不稳定因素中的另一部分青年群体——未接受过或只接受过很少过正规职业教育的青年成年人，尤其是有着移民背景而未接受过正规职业教育的年轻人。这些青年群体亟需获得“第二次机会”，通过职业教育来实现社会融入。需要指出，这里职业教育援助政策所针对的对象，与前述第三方略中所针对的对象——青年中的长期求职者，即长期失业者有所区别，更多的是指曾经接受过普通教育或职业培训而未接受过正规的“双元制”职业教育，或者接受过正规职业教育而不能完成学业者，年龄相对小而没有职业经历。因此，对前一种对象更多地是采取职业培训的办法，使其尽快“再就业”；而对后一种对象则更多地给予其“第二次”学习的机会，接受正规职业教育直至获得职业教育证书，使其完成“再教育”。这里也给了我们深刻的启示：针对不同的社会群体，应采取有差异的职业教育政策。从“再就业”培训到“再教育”学习，显示理性思索脉络的深邃；而谋求获得法律保障和支持，则彰显理性探索追求的合理性。显然，我国职业教育面对的是世界上最庞大的求职和求学群体，尽管当前我们还未能细分其中的差异，但现有的职业教育资助与促进手段的不足，却是一个不争的事实。这需要我们伴随着国力的强盛，对其给予充分关注，制定群体导向的资助政策

① Bundesministerin für Bildung und Forschung .10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung –. Bonn, Berlin 2007. S.21.

和资助手段，以保证政策和手段的针对性和有效性。

3.8 推进欧洲职教开放度——促进职业迁徙与教育认可

该方略涵盖的具体内容有：

- 支持联邦政府、各州文教部长联席会议、大学校长联席会议、经济界和社会合作伙伴共同开发《德国资格框架》，吸纳企业人员、教育人士和学生参与整个制定进程，目的在于制定一个学习结果导向且与《欧洲资格框架》兼容的《德国资格框架》，并借助此框架实现各类教育之间更好的通融性。2007 年夏末完成《德国资格框架》调研报告，正式文本 2010 年出台。
- 尝试开发职业教育国家学分制系统，这一系统既要特别考虑“双元制”职业教育体系的特点，以利于实现各类教育相互转换的顺利过渡；又要兼顾建设中的欧洲职业教育学分制系统，以利于促进职业教育的开放。在 2007—2010 年期间扩大学分制试点。
- 关注国际上对职业教育与职业进修的需求，一是将这些需求融入《职业教育条例》的内容之中，提供冠以“EU”（欧洲）标记的、面向欧洲或国际需求的职业提高教育，2008 年要完成与国际需求相适应的《职业教育框架计划》[①]和《职业进修教育条例》的“开发要点”和“开发主线”；二是在已有项目实施经验的基础上，扩展与邻国共同举办跨边界职业教育考试的试点。
- 鼓励并支持青年人在国外接受职业教育或职业培训，以提高专业人才和企业长期的国际竞争力。为此，一是到 2015 年将有国际职业教育或培训经历的人数增加一倍，到 2010 年每年资助 5 千人，并将国外职业教育资助的期限延长至 6 周到 3 个月；二是在同一时期，扩建跨边界的职业教育联合体，并建设 100 个长期可持续发展的、跨边界的职业教育网络。

实施上述措施的目的，清楚地表明，作为一个出口导向而自然资源匮乏的国家，德国与 9 个欧洲国家接壤，处于欧洲地理中心这一敏感地带，要考虑“欧洲一体化”进程的影响；作为世界数一数二的出口大国和欧洲经济实力最强的国家，德国要考虑“经济全球化”进程的影响。显然，伴随高质量的“德国制造”的产品的出口，也将高水平的“德国制造”的职业教育理念带到世界各地。因为经济的结构性调整是全球性的，开放是不可逆转的国际发展趋向。当德国不仅是产品，而且企业自身为应对经济挑战也走向世界之时，推动德国“双元制”职业教育走向世界，也将为在世界各地生产高质量的德国产品，打下坚实基础。为此，第一，在欧洲一体化进程中，德国除积极参加诸如欧洲职业教育 PETRA 项目、达·芬奇（Leonardo Da Vinci）和职业继续教育 FORCE 项目的实施，以及《欧洲资格框架》（EQR）和《欧洲职业教育与培训学分制》（ECVET）的制定之外，还要求联邦政府、各州政府、经济界和工会及时向社会提供新的欧盟教育项目的信息，并特别要求行业协会扩展其关于欧洲职业教育和培训的咨询和服务功能；第二，在经济全球化进程中，国家通过技术援助项目，也推进德国职业教育的“出口”。例如，自 1983 年开始共援助中国 35 个职业教育项目，并帮助中国建立了中央职业教育研究所（现为教育部职业技术教育中心研究所）、上海和辽宁两个地方职业教育研究所。据不完全统计，德国还与奥地利、瑞士、卢森堡、俄罗斯、匈牙利、土耳其、越南等几十个国家的职业教育管理或研究机构，建立了长期合作关系。这意味着，面向未来的国际化的职业教育，是一个重要的开放工具。由此，当中国成为世界出口第一强国之时，伴随中国产品走向世界的教育，必定是中国的职业教育。近年来，中国职业教育改革与发展的一系列创新之举，例如，示范性高等职业教育院校建设和中等职业教育行动计划中所获得的经验和成果，对许多发展中国家极有借鉴意义。在我们援助非洲以及与东盟开展经济合作的战略中，可以“捆绑”职业教育与培训，实施职业教育“走出去”行动，扩大中国职业教育的国际影响力。

① 《职业教育框架计划》为《职业教育条例》的一部分，实际上是“双元制”职业教育中企业的“课程标准”。

3.9　增强双元职教比较优势——确保国际教育市场地位

该方略涵盖的具体内容包括：

- 联合所有按照“双元制”原则开展职业教育的欧洲国家，适时地在欧洲和国际层面表达和维护自身职业教育的利益及兴趣，协调共同的目标和定位，强化“双元制”职业教育的吸引力。
- 确立德国与欧盟职业教育的国际定位，应将其视为在一个日益增长的、经济上具有高吸引力并具有世界影响力的教育市场的行动者，为此，一是要扩大德国迄今为止所开展的行动，使德国成为世界范围内的教育提供者基地；二是实施欧洲教育市场战略行动，以世界通行的话语形式，与相关国家共同开发教育的供给与服务。

上述措施充分显示，德国绝不掩饰其力图保持其国际地位的战略眼光：这里绝不仅仅是着眼于经济实力，而且更重要是着眼于文化实力——这里更多地指向教育实力。德国人提出的“教育市场”理念，有着其深厚的文化传统。如果说，洪堡大学是将教学与研究结合起来的现代大学的发源地，那么，“双元制”则是将企业与学校、工作与学习结合起来的现代职业教育的摇篮。产品或商品市场是技术的竞争，而教育市场则是人才培养的竞争。这”一战”略构想的基本点在于方略的鲜明指导思想：德国和欧洲在世界增长的教育市场上应成为有吸引力的教育提供者，使世界其他地区未来的管理者与德国和欧洲紧密相连，增强至今为止还缺失领跑者的教育市场上的竞争力[①]。为此，德国不仅在 21 世纪初，就在德国联邦职业教育研究所建立了“职业培训——德国制造”的办公室，而且近年来极力支持在欧盟层面，与经济迅速增长的第三国，开展跨欧洲的教育或职业教育项目。德国联邦教育与研究部已着手与其他欧洲国家一起就国际化的教育市场，特别是就“双元制”职业教育的“出口”，协调和制定相关的欧洲战略。我们不能不佩服德国人的雄心。如果说产品是科技的承载者，那么教育则是文化的承载者。当我们在全世界建立宣传与弘扬中国传统教育文化的“孔子学院”之时，可否将中国古代（如墨子）和中国现代的职业教育文化融入其中呢？相信高质量的“中国制造”的产品与高水平的“中国制造”的教育“齐飞”之日，便是中国自立于世界民族之林之日！

3.10　创建未来政策根基——增强政治与经济、科学合作

该方略涵盖的具体内容包括：

- 启动决策导向职业教育研究项目，开展实证科学研究，研究项目的设计要有竞争力，并应对德国所有与职业教育研究相关的机构开放。
- 启动与行业相关的职业资格早期辨识的行动研究，强化国家与研究者、社会合作伙伴和政治家的紧密合作，第一要在现有国家职业资格早期辨识研究的基础上，以“产业观察”的方式，重视基于行业发展的早期辨识及其相应的资格变化；第二要在《职业教育条例》制定的过程中，注重吸收早期辨识的研究成果，政府要从现代职业教育与职业继续教育角度，接受科学研究者所提供的应用导向和目标导向的决策咨询。
- 开展职业教育考核的国际比较研究（职业教育 PISA），通过详实的调查，对欧洲国家不同职业教育体系进行结果导向的比较，从而在国际层面提高“双元制”职业教育的地位。为此，在比较研究中，一是要开发共同的能力测量方法，以使欧盟成员国能更容易地在《欧洲资格框架》内对本国的资格进行分类；二是要确定测量方法和测试内容的原则，此时必须考虑行动导向且紧密联系实践的“双元制”职业教育的特点及优势。

上述措施的核心，在于昭示职业教育科学研究的重要性。需要特别指出的是，在十大方略的文本

① Bundesministerin für Bildung und Forschung .10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung –. Bonn, Berlin 2007. S.25.

中，两次强调“德国通过非学术层面而在另一些国家则通过学术层面实施职业教育”[①]的观点，因此，这意味着，只有对通过在不同教育层面进行的职业教育所获得的学习结果加以比较，才能评判其优势所在。这就再次宣示，在德国是把职业教育看作是非学术类型的一种教育，它有着自身独特的规律和特点。正因为如此，德国对职业教育研究极其重视，这表现在：一是建立了世界上绝无仅有的职业教育研究体系。在德国，大学内从事职业教育研究的机构约 350 个，大学外从事职业教育研究的机构约 150 个[②]。1967 年 4 月建立劳动市场与职业研究所，1970 年 7 月建立世界最大的职业教育研究所，1991 年 6 月由德国联邦职业教育研究所、德国教育协会职业教育与经济教育学委员会和德国劳动市场与职业研究所联合发起，建立了由德国各类职业教育研究机构参加的“职业教育研究共同体”（AG BFN）。二是确立了世界上最系统的职业教育研究范畴，包括职业教育原理研究、职业教育决策研究等等。原理研究是德国大学职业教育研究的强项，决策研究是德国联邦职业教育研究所和德国劳动市场与职业研究所的强项，这样每 4 年一次交叉举行的“高校职业教育大会”、德国联邦职业教育研究所的“专业大会”和德国职业教育研究共同体的研究论坛，成为世界上最活跃的成果交流平台。将科学研究放在职业教育发展政策最重要的位置，是中国职业教育实现创新的突破口。本方略文本中阐述的“职业资格早期辨识”，实际上是职业及其职业资格的预警系统；而职业教育质量的监控与测量，则是建构不同于普通教育的职业教育质量评价体系。这都是中国职业教育研究应该潜心关注的课题。无疑，要获得科学的职业教育决策基础，就需要启动与社会各方合作而各有所侧重的研究项目。中国的职业教育研究，应该为面向未来的中国职业教育，做出自己的贡献。

综上所述，为确保中期专业人才需要的德国职业教育现代化与结构调整的十大方略，为世界勾勒了一幅德国职业教育体制机制改革的蓝图。当前，中国正在为落实《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020 年）》制定“职业教育专题规划（2010—2020 年）”。笔者以为，从对德国十大方略内容的全面介绍及其解读之中，或许能为我们打破传统的思维定势，以更开阔和更开放的视野来构建教育发展战略规划，得到一些有益的启示。

① Bundesministerin für Bildung und Forschung .10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung –. Bonn, Berlin 2007. S21& S.26.

② Reinhard Czycholl, Reinhard Zedler: Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) – Zwischenbilanz und Perspektiven, In Reinhard Czycholl, Reinhard Zedler (Hrsg.): Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 280, zugleich: Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN Nr. 5, S. 209-229.

德国职业教育专业教学指导文件研究

陈　东

1　德国全国层面的专业教学指导文件的基本体系

德国“双元制”职业教育的实质是企业、学校都是承担职业教育义务的机构，两者都是教育行为（而非培训），两者教育目的是培养受教育者的综合素质和综合职业能力。在教育过程中，两者各有侧重：企业更侧重在职业环境中的实践性教育，根据企业文化、企业岗位要求和技术特点要求，培养受教育者的岗位能力，通过教育而进行人才储备；学校更侧重文化知识和通识性职业知识的教育，侧重培养受教育者适应社会和职业发展的综合能力，为适龄青年提供义务教育。企业和学校两者的教育行为相互衔接、相互补充。

“双元制”职业教育有统一的职业教育专业（Ausbildungsberuf，直译为：“教育职业”）体系。在2009 年有三百多个德国国家承认的职业教育专业。每个职业教育专业的教学行为分别在企业和学校进行，每个专业分别具有全国层面的教学指导文件：企业的文件是《职业教育条例》及其附件“企业职业教育框架教学计划”；学校职业教育指导性文件是《学校框架教学计划》。这两类文件，构成了全国层面的专业教学指导文件的体系。

《职业教育条例》是以德国《联邦职业教育法》为依据、某专业的企业职业教育的共同纲领性。主要内容包括：国家承认的职业教育专业名称、职业教育的目标和年限、该专业教学内容的基本概述、受教育者的学习档案、中期考试和毕业考试的基本要求、其他说明。其重要组成部分是以附件形式呈现的“企业教学框架教学计划”，该“教学计划”性质是企业职业教育的教学大纲，包括教学单元、每个教学单元中的教学要点和教学时间安排。例如“切削机械工作人员”包括了 18 个教学单元。某个企业开展某个专业的教学，据此制订具体的教学实施计划。

《学校框架教学计划》是某专业的学校职业教育的共同纲领。包括绪论、职业学校的教育任务、教学论原则、本专业的说明、学习领域五大部分，阐述了学校职业教育的基本原则和培养目标、教学的理论基础和该专业《学校框架教学计划》的沿革，其中主要部分是“学习领域”。“学习领域”是某个职业教育专业教学的基本范畴。每个专业大约有 10～20 个学习领域，如“切削机械工作人员”有13 个学习领域；每个学习领域由“名称、教学目标、教学内容、建议性学时”组成，其中“教学目标”和“教学内容”是该专业最基本的教学要求。职业学校以《学校框架教学计划》的“学习领域”为依据，制定本校教学的实施方案。

《职业教育条例》和《学校框架教学计划》的架构，如图 1 所示。

2　《职业教育条例》与《学校框架教学计划》相互联系补充且各有侧重

德国联邦政府与各州政府签订的《1972 年 5 月 30 日共同结果备忘录》指出：“各职业教育专业的《职业教育条例》与《学校框架教学计划》两者应协调联系”。

1．两者的相互联系

一是教育目的相互协调联系。《职业教育条例》与《学校框架教学计划》的教育目的都是使受教育者获得一个国家承认的职业教育专业的毕业资格，以便受教育者能够就业，并为继续接受各类形式的教育打下基础。两者都是培养受教育者独立的、负责任的计划、实施和检查能力，并将这些能力的培

养融汇贯穿于专业教学过程中。如《职业教育条例》所描述的教育目标是：“在该条例中所谓需要传授的能力和知识，是按照《联邦职业教育法》所要求的、每个受职业教育者通过专门的训练能够达到的职业能力，特别是独立的制订计划、实施和评估”；《学校框架教学计划》所描述的教育目标是：“培养学生具有独立且负责任的思维与行动作为职业教育的总目标……胜任职业任务，以对社会与生态的责任心来参与工作世界与公众生活的构建。”

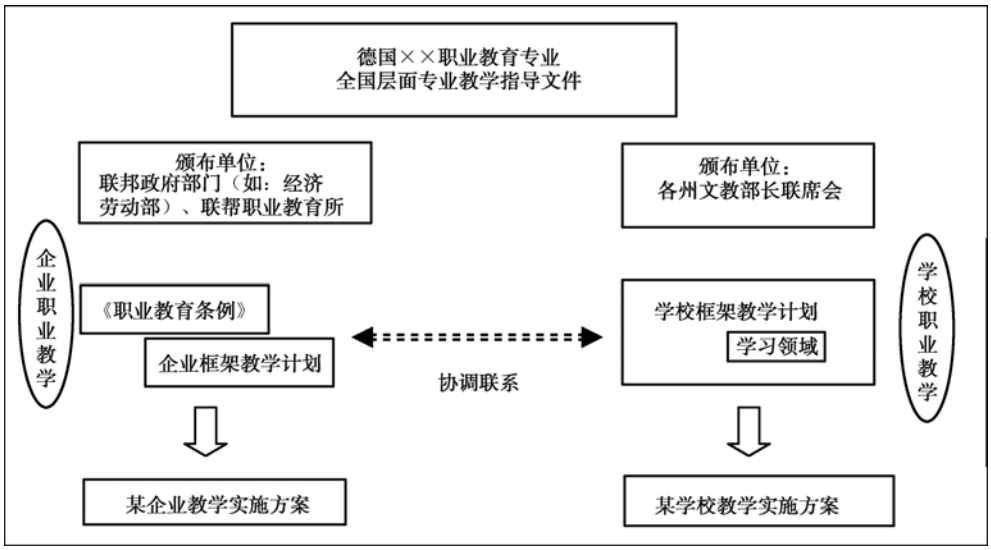


图 1

二是教育内容相互协调联系。《职业教育条例》与《学校框架教学计划》是以相关职业领域的工作任务为基础，经过职业分析和教学分析，构建形成的教学范畴，因此两者教学内容的来源一致。两者都强调内容方面与对方协调联系，《学校框架教学计划》强调：学习领域“目标的表述”是构建课堂教学的标准，并且与“内容”共同组成了最基本的教学内容范畴。每个学习领域中专业知识的内容仅仅列举出了名称。职业学校要尽可能的与职业教育企业合作，共同协商设计学习领域的内容。这样可以使《学校框架教学计划》和企业的《职业教育条例》及其企业框架计划之间建立有机联系。基于此，可以在每个学习领域中构建出基于两个计划的学习情境。任何一个学校可以单独构建任务并拓展教学任务。尽管职业学校作为州一级的国家设施，遵循州学校法，但职业学校的教学除了以《各州文教部长联席会议》颁布的《框架教学计划》为依据外，还要以联邦政府颁布的法规性文件，即为每一个国家承认的教育职业制定的全德统一的《职业教育条例》所规范的内容为基础。

例如，“储运与物流服务营运人员”的《学校框架教学计划》要求，“该计划与 2004 年 7 月 26 日颁布的‘储运与物流服务营运人员’《职业教育条例》（BGBI.IS.1902）相一致”；《职业教育条例》中的“毕业考试”部分强调“毕业考试要涵盖……以及职业学校的教学内容”。

两者在专业教学内容方面相互联系之外，在职业规范和职业素质教育内容同样相互联系。每个《职业教育条例》基本包括了“职业教育、劳动权利与工资权利，企业的职业教育建立与组织，工作中安全保护与健康保护，环保”四个部分的内容；在《学校框架教学计划》中“安全技术、宏观经济与企业经济、环境生态、交流沟通、团队协作和劳动法等内容，并集成在学习领域中，进行一体化教学”。

2．两者的侧重不同

在相互协调联系的同时，两者各有侧重。

一是《学校框架教学计划》强调培养受教育者综合素质和综合职业能力，职业学校进行文化知识和通识性职业知识的教育，培养社会能力、方法能力和专业能力，目的是使受教育者不仅能够胜任职

业工作，而且要具有社会责任心和环境意识，参与工作与公众生活的改进。根据《各州文教部长联席会议》决议，职业学校的任务是：

- 传授将专业能力与具有人格特性及社会特性的通用能力相结合的职业能力；
- 发展职业的灵活性，以满足在劳动世界和公众生活中伴随欧洲共同成长而变化着的要求；
- 唤醒职业进修教育与继续教育的愿望；
- 促进在个人生涯塑造与公众生活中进行负责任行动的能力与决心的形成。

此外，构建学习领域是按照“由简单到复杂”的职业能力成长原则，例如“切削机械工作人员”共有 13 个学习领域，“自学习领域 7 开始，要特别考虑在现实工作领域中，如何完成完整的工作任务，这些综合任务，通过综合的项目的运用培养并提高职业能力，同时也包括了职业教育企业所要求的其他专业目标和内容”。

二是《职业教育条例》强调培养职业工作环境中的岗位能力，并在教学过程中使之不断深化和拓宽，使受教育者在未来的工作岗位中，能够逐步承担并完成各种复杂的工作任务。如切削机械工作人员《职业教育条例》将“工具的使用”、“固定、夹装和传动”以及“车床、铣床、磨床”等具体技术实践能力作为独立的教学单元，而《学校框架教学计划》是将其分散到相关的学习领域。

另外，《职业教育条例》的教学是为学生获取行业资格而进行的，因此对考试大纲作了比较充分的阐述。考试包括中期考试和毕业考试两部分，考核内容是附件“企业框架教学计划”和职业学校的相关内容，考试方式以完成一个工作任务为主，同时也包括了笔试和口试内容。例如，切削机械工作人员的毕业考试包括了“最多 18 个小时完成企业任务，并说明解释与实践相关的资料，以及最多 30 分钟的口试。”同时在考试中“要充分考虑劳动权利与工资权利、企业的建立与组织结构、劳动安全与健康保护、环保、业务与技术交流、工作的计划与组织、评估工作效果、质量分析、设备与企业用具的安全性的鉴别”等职业素质教育内容。

总之，《职业教育条例》和《学校框架教学计划》关系的实质，是企业职业教育与学校职业教育的相互协调联系与补充，是情境、个性的职业教育与通识性职业教育的相互协调联系与补充，是培养企业岗位能力和培养职业综合能力的相互协调联系与补充，是实践教育和理论教育的相互协调联系与补充。

3 《职业教育条例》和《学校框架教学计划》是企业和学校职业教育专业教学的基本要求，两者保障机制完善

作为全国层面的专业教学指导文件，《职业教育条例》和《学校框架教学计划》不是某个企业或学校的教学实施方案，而是开展该专业教学的所有企业、学校最基本的教学要求，阐述的是该专业教学的共性。企业和学校根据这些基本要求，制定自身的教学实施计划。

《职业教育条例》指出：某企业的教学要点和时间不一定与《企业框架教学计划》完全一致，教学要点、用何种技术、方式开展教学，根据需要由企业自主决定，“一些企业职业教育的内容，与企业职业教育的框架教学计划的实际内容和时间内容有不一致的地方，这种情况是特别允许的，只要这种不一致是企业实践所需要的”。例如马格德堡职业教育中心的“切削机械工作人员”专业，根据《职业教育条例》和“企业框架教学计划”，制订了“基础模块、专业模块、普通加工模块、数控加工模块和数控加工提高模块”的教学实施方案。

《学校框架教学计划》指出“任何一个学校可以单独构建任务并拓展教学任务。”它是该专业学校职业教育的最基本要求，职业学校以学习领域为基础，开发设计校本专业课程：可与学习领域一一对应，也可以是各学习领域的组合。校本专业课程必须要实现学习领域所要求的教学目标，完成学习领域中规定的教学内容。在此基础上，学校可根据自身情况开展教学。为了便于学校教学，一些州教育部门根据《学校框架教学计划》开发设计了学习领域中的教学内容（学习情境），如萨克森-安哈尔特州文教部开发设计了“运行技术电子技术工作人员”和“动力与楼宇技术电子技术工作人员”第一、二

学年各学习领域的教学内容（学习情境）。

总之，《职业教育条例》和《学校框架教学计划》提供的是全国层面宏观性的、框架性教学基本要求，是某个职业教育专业教学的统一基础。企业和学校据此制定自身的教学实施计划并设计课程。因此企业和学校在教学实施过程中不仅有章可循、有据可依，并且可使企业和学校在统一性的基础上根据自身的情况开展教学。做到了宏观与微观、统一与灵活、共性与个性、原则与实施的有机结合。

4 结论

《职业教育条例》和《学校框架教学计划》作为全国层面的教学指导文件，是在法律的保障下由专门机构制定并颁布。

《职业教育条例》的基本依据是《联邦职业教育法》，该法“第 5 条 职业教育条例”由“第 1 款 职业教育条例必须确定”和“第 2 款 职业教育条例还规定”组成，对《职业教育条例》内容和作用以法律形式予以确定。其中第 1 款主要包括：国家认可的教育职业（职业教育专业）的名称；教育期限；职业教育的内容概述：职业技能、知识和能力；关于所传授的职业技能、知识和能力的内容与时间安排说明，考试要求。在“第 4 条第 2 款”规定：“国家承认的职业教育专业只能根据《职业教育条例》开展教育”，确定了《职业教育条例》的法律地位。《职业教育条例》是联邦职业教育所和相关政府部门（如：经济劳动部、农业部）共同颁布，体现了其权威性。

为了使企业职业教育有效、高质量的开展，2009 年德国颁布了《企业教师资质条例》，对实施《职业教育条例》的重要载体之一——企业教师进行了规范。

德国是联邦制国家，学校的主办方是各联邦州政府，职业学校的法律依据是由各联邦州的学校法。“职业学校作为一个独立的学习地点，具有与其他合作伙伴同等的法律地位，学校作为州一级的国家设施，遵循州学校法”。由于各州学校制度不一致，《学校框架教学计划》由职业学校管理的最高协作机构——各州文教部长联席会制定并颁布。制定人员由职业教育专家、相关专业的职业教育机构（学校、企业）的教师、企业技术专家和人力资源专家等共同组成。

为了使《职业教育条例》和《学校框架教学计划》适应经济技术发展和教育的需要，联邦职业教育所和各州文教部长联席会建立了修订更新制度，目前的《职业教育条例》和《学校框架教学计划》绝大部分是 2004 年以后修订颁布的。为了保证制定和修订工作的连续性，联邦职业教育所和各州文教部长联席会作为常设的组织机构，并有一批相对稳定的工作人员队伍。

总之，法律制度、权威的常设机构和专家队伍，是科学制定《职业教育条例》和《学校框架教学计划》的重要保障。

综上所述，《职业教育条例》和《学校框架教学计划》体系架构科学合理，并有法律和机构为保障，因此能够起到全国层面的专业教学指导作用，成为德国职业教育质量标准重要依据。

参 考 文 献

1．姜大源．当代德国职业教育主流思想研究[M]．北京：清华大学出版社，2007．

2．蓝俊．速记欧洲职业教育发展新战略[J]．中国职业技术教育，2010（34）．

3．欧盟 Asia-link 项目“关于课程开发的课程设计”课题组．职业教育与培训学习领域课程开发手册[M]．北京：高等教育出版社，2007．

4．*Rahmenplan fuer Ausbildungsberuf Zerspannungsmechanik*/-in（2005）．www.kak.org．

5．*Verordnung ueber die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen*（2004）．www.bibb.de．

6．Deitmer L. *Management regionaler Innovationsnetzwerke.* Baden-Baden:Nomos.2004．

德国知识社会的职业能力需求及其开发

——企业招聘知识人才的策略和对教育机构的期待

刘邦祥

1　德国知识社会的本质

随着信息通信技术、数字化技术的迅猛发展和广泛应用，知识（而不是简单客观的信息）决定性地改变着整个人类社会的生活方式及其质量（H.曼德尔，2008）。自 1990 年代后期以来，正如我国社会日益重视知识在转变经济发展模式、促进可持续社会发展中的作用，德国政治界和科研界再次强力推出形成于 20 世纪 60，70 年代的“知识社会”概念，并大力推进知识社会的形成。据 OECD1996 年统计，德国知识经济比重达 58.6%，位居全球第一。

不过，在 20 世纪 60，70 年代“知识社会”只是着眼于社会生活的科技化和学术化以及服务业的兴起；而当前复兴的“知识社会”概念，不仅突出了“知识”在信息技术时代作为资本与劳动力之外的资源要素所具有的经济价值，还更多地聚焦于人——作为经济与社会活动主体——所应具备的学习与革新的意愿及能力，强调“知识工作”的社会价值。

在 M. Heidenreich（2002）看来，作为新型社会形态的基本成分，知识不是“客观世界的真实表象”，更不是“主观随意的想象”，而是“可随着外部环境的变化来调节社会与心理系统的、可感受到的认知模式”。他转述 Luhmann 的观点：知识就是“因感觉失望而寻求变革的意愿”，“知识社会”并不是着眼于知识可以创造更多财富、帮助个人改变命运，其本质特征却是更多的人具备了“把传统的、习以为常的观念和期待放置于验证台的意愿和能力”，人们越来越多地倾向于质疑那些原本在社会生活中通行的规则和惯例的合理性。当然，正如 H. Wilke（1998）所说：“决定着知识社会的另一个条件，就是知识和专才本身也经受着永久验证与调整的过程，革新成为知识工作的基本成分。”W. Krohn 强调在创造知识的同时也生成了新的“无知”，知识工作不断地把不知“无知”的漠然状态转化为获知“无知”后的不确定和不安全状态（Heidenreich，2002）。知识社会成员不仅接受这种不确定性，还借助社会实践集体系统化地尝试着应对并改变它，从经验中学习新知识。知识社会也是主动学习的社会。

在知识社会中，知识并不主要是研发机构的工作成果，而更多地来自直接产生使用价值的社会实践。面对实际问题，社会实践者结成协作与创新网络，比如供求链关系、竞争同盟或区域性企业联合体，从政治、经济、科学、技术乃至效率和生态的角度，共同探索可能有助于解决问题的各种途径和方案。这样的新兴共同体一方面要求所有成员成为直面实践的、注重结果敢于承担责任的、独立的知识工作者；另一方面处于挑战现有组织和权威秩序，冲击职责和层级划分的敏感地带，要建构有利于知识工作的环境条件。知识社会是促进协作创新的社会。

形成中的知识社会明显地影响着德国的社会和经济生活。就业和职业工作越来越深地立足于知识，企业生产和社会生活更加形式多样化、更具有灵活性，更多地依赖于成员的知识水平、学习能力以及责任意愿。更多机构和企业走向学习型组织，知识工作进一步渗透在广泛职业实践中，也开始出现相对集中的知识化职业类型。

2 职业教育变革以应对社会挑战

在德国，职业是建构社会机制的核心要素，职业教育是大多数人完成社会化的关键步骤。适应知识社会和工作知识化的要求，职业教育正在经历了深刻变革。

2.1 职业社会的困惑

众所周知，德国是一个高度职业化的社会。就个人而言，职业决定了其经济行动和社会归属，比如获取就业资格的条件、从事的行业及职位、所属薪酬福利体系及等级、所获成就与声望等。职业也是构成主要社会机制的核心依据，比如行会与工会、法规与章程以至团体与阶层等。

在德国，传统性职业是一个人经历长时间规范的教育与培训以及经验积累才获得的资格，是个人身份的组成部分。但是，由于知识化，即质疑、变革与创新，现时的企业运行机制和职业行动发生了重大变化。与其他社会机构一样，企业不再是稳定的、科层制的结构体；同时，工作任务更加多样化和灵活性，职业行动也不再具有稳定性和连贯性，不同职业间的原有界限不再分明。这样，规范的、结构化的职业资格及相应的职业教育设置，必然地与非结构化的工作要求产生了冲突，员工在获得职业资格之外，还要随时努力借助企业或其他机构提供的促进发展措施争取附加的、或拓展性的能力，才能保证较长时间的就业和跨领域的有效合作。因此，有人开始质疑：作为特定历史阶段的产物，由资格证书的静态组合而成的职业，在德国当今的知识社会是否失去了其原有的价值和意义？

2.2 职业变革及其成效

在此背景下，从 1990 年代末开始，德国职业教育界开始采用形式上更富于变化、构成上也更开放的“职业资格条例”，同时加速确立新兴职业资格，以此来回应职业世界对行动能力要求的变化。新型的“职业资格条例”针对完成典型工作任务的过程提出必要的行动能力目标；在变革“双元制”初级职业教育体系的同时，大力规范职业继续教育；就国家整体层面的课程体系而言，放弃了专业学科系列（如技术－工程类职业的专业理论、专业制图、专业计算与专业实习），削弱了系统性理论知识的学习，代之以基于真实工作及其过程、场境的学习领域课程，帮助学生在经历完成真实性学习任务的完整行动过程中获取理论知识和经验知识（见图 1）；根据各职业的行动能力目标要求，职教机构的教学计划与企业的培训计划相互协调地明确各学习领域的核心学习目标、规定基本学习内容；同时，在组织教学层面，只提出行动导向学习的原则建议，为各机构根据自身条件灵活组织学习过程预留了更大的自由空间。这样，面对知识社会的挑战，在制度－体系层面完成了对“职业”这个社会设置的改造，即：实现了结构上的“去职业化”，同时建立起了在行动过程的维度上的“职业性”，为新型职业教育实践创设了基本条件。

国家教育体系，特别是旨在培养工作能力的职业教育与高等教育，在促进社会形态和职业工作向知识化转型的过程中具有核心作用，显而易见在德国近年来发展最为迅速的机电与新能源类经济产业、社会化服务、生产领域的管理与服务比以往更多地招聘经过高等教育的劳动者。除培养了大量的知识工作者外，教育机构还帮助更多社会成员提高了知识化工作的能力，即质疑、责任、学习与合作、探究与变革的意愿与能力，并使之成为公认的教育目标。

在近几年全球范围低迷的经济背景下，德国稳定的高就业率和经济增长，充分证明了德国职业教育改革的成效；另一方面持续的经济发展，特别是知识化的渗透，仍对德国专业人才的培养提出了更高的挑战。德国联邦教育研究部支持的《服务与制造企业招聘知识密集型人才的策略调研》（G. Jasper 等，2009）（以下简称《策略调研》）对此提供了很好的注脚。

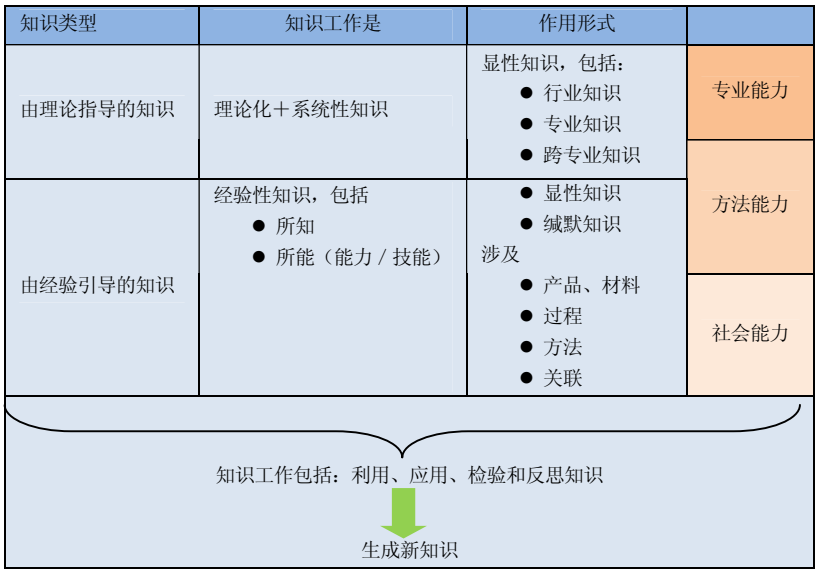


图 1　两类知识及其在知识工作中的作用

3　德国企业招聘知识工作者的策略

类似科学研究和艺术创造的知识工作由来已久，但如今知识工作者的数量和所占比例明显提高，普通人工作的知识化倾向和含量也明显增长，更多社会成员越来越善于运用知识化能力解决社会实践问题。即使简单工作人员，也明显地增多了处理复杂任务的机会，也对其工作形式、组织和速度及效果承担更多的责任。

3.1　知识工作者的基本能力

研究发现：德国职业工作的知识依存度仅次于北欧国家（Heidenreich，2002）。近年来，生产领域的管理与服务、社会性服务、企业管理、艺术与设计、自由职业等经济领域显著提高了工作的知识化程度。资深知识工作者的社会地位和经济收入并不主要取决于所受教育的程度或所获得的职业资格，更不能像对标准化产品制造者那样以计件或计时来衡量，而更多地取决于他们的抽象和系统化思维的能力、对外部世界的批判性验证态度、创造性地运用知识和经验的能力、与人合作的意愿和能力。

制造和服务企业的中层职位，如业务部门专职人员、项目技术总监、中低层管理者（如生产过程控制、税务咨询、预算审计或专业团队领导）迅速提高了工作的知识化程度，在德国申请这些职位的大多是高校毕业生或获得附加能力资格的专业人员。

《策略调研》发现：面对更加复杂多变的业务要求，德国企业对将从事知识密集型工作的人选提高了综合素质要求，包括专业能力、方法能力、社会交往能力和个性能力，而且各方面都同等重要，不可偏废，员工需要最优化地整合使用这些能力。

教育机构需要目标明确地培养坚实的行业知识和专门化知识，帮助学习者在完成学习任务的过程中发展策略和方法能力、促进合作学习，才能造就理想的求职者。企业所期待的社会交往能力也不断多样化，除了小组工作能力和领导能力之外，文化能力也日益重要，它包括企业文化、地区文化以及跨文化能力。企业还期待员工对多样性、对差异性保持高度的灵敏。职业行动不断增长的复杂性和更高的求变创新压力，也使得个性能力成为关注的焦点，包括独立性、细致、承受度，以及良好地应对紧张、沮丧和矛盾冲突的能力。

3.2 对比制造企业与服务企业对知识工作者的能力期待

《策略调研》发现：德国制造企业和服务企业对知识工作者的能力要求显然有着不同的侧重点。

生产型企业一如既往地招聘接受了传统职业教育的专业人才，期望从业者除了具有相应的专门化知识与技能外，还能够把理论知识与相应的经验知识结合起来，及时发现、有效应对职业工作中的问题。为占据市场份额，类似汽车零部件供应商或光电产品开发商等的知识密集型企业必须提高效率、持续创新，不断优化生产工艺和过程及组织结构，因此特别依赖那些掌握一技之长的专业人员，比如能够管理特定工作流程，熟知特定生产环节、掌握有关产品专门知识的软件研发人员，或能够安全熟练地安装或操作特种设备的技师。此外，非常缺乏善于质疑习惯和旧程序、掌握跨专业知识的横向思维者，比如熟悉采购或营销的汽车制造工程师。

知识密集型的服务企业更看重应聘者的可迁移职业能力，而不是某特定职业或专业的资格证书。类似工程和能源顾问公司，优先招聘能够独立完成系列性相关任务的人才，比如可以管理一家能源服务企业所有档案资料，涵盖从顾客咨询、优化能源采购、设计并实施服务策略，直到分析、降低风险的全部过程。这样多领域业务能力所要求的就不是某项特定的职业资格，更重要的是横向能力、特别是涉及整个行业和领域的全面知识。当然，即使服务业，也需要特殊的专门化人才，比如熟悉航运信号系统的信息技术人才，由于没有相应的专业设置，在应聘这类特别专门化的职位时，主要看重的是从不同职业领域积累起来的经验知识（见图 2）。与制造企业相比，虽有不少的服务企业逐步把业务过程标准化，但服务企业整体上还要经历更多工作结构变革和角色的变换，因而对求职者的综合素养提出了更高的挑战，员工既能够应对常规任务，又可以创造性地解决突发问题。

3.3 小型企业招聘知识工作者的策略

小型企业是德国重要的经济支柱，数量巨大。小企业多为传统手工业企业或新兴的咨询服务企业，不超过 50 名工作人员。受全球化影响，知识密集型小企业也多走向世界市场，也极其需要那些掌握多种语言和跨文化能力、又灵活机动的专业人才。小企业与顾客休戚与共，要求工作者需要掌握更高的沟通和咨询能力。

小企业的业务范围主要限于所在地区，相比大中型企业，即使在他们自己看来也缺乏吸引力，在人才竞争中首当其冲地受到打击。小企业没有资源打造形象，也缺乏结构化的人事部门和人力开发机制，他们只好有条件地培训具有潜力的后续人才，以应对更高责任任务的要求。为弥补自身不足，小企业往往与行会联系密切，积极参与行会或区域联盟活动，力图通过多种途径结识和招募合适的知识型人才；由于自身缺乏培训资源和条件，小企业渴望获得对熟悉行业的专业人才，“召之即来，来之能战”，经常采用高薪或其他附加条件来挖同行企业的墙角。

小企业大多积极参加“双元制”职业教育，注重培养徒工，但是从徒工成长到知识工作者还需要假以时日，而且获取高新技术类职业资格的徒工大多会离开培训企业，寻求更大的发展空间。这也是小企业常常“挖墙脚”的原因之一。

3.4 德国企业招聘知识工作者的具体形式

就大中型企业选取知识工作者而言，很少采取“挖墙脚”和“即插即用”的措施，除非急迫需要。大中型企业因提供的岗位不同而采用不同的招聘措施。

大型企业大量推行与高校合作的招聘政策，以获得、稳固多样化的备选人才，特别是借助提供有吸引力的培训生项目，或者参加大学人才会展或联络活动以结识潜力型人才；他们主要从实习生、或获得支持而完成学位研究的毕业生中选取承担中层知识密集型岗位的工作者。

企业越来越多地借助互联网招聘人才，在线广告、在线求职、特别是借助在线问卷已成为常规。

即使是应届毕业生也更多地通过网络程序招聘。传统的纸质广告失去了原有的作用，只有限于在本地区招聘的企业，其中主要是小型企业，会借助地方报纸发布广告。职业介绍机构仍然占据重要但显然不再是主要的地位，利用这一途径的程度主要取决于企业此前的类似经验。

知识密集型企业还主要运用传统的方法来选取应聘者：经过一两次或多或少系统化和结构化的求职会谈就决定是否录用。服务型企业还经常借助测试手段和评判中心来预先筛选应聘者。

4　知识性企业对教育机构的期待

上述《策略调研》指出：能够直接满足企业对上述岗位职责要求的申请者日益减少，这是因为企业对能力的要求更加明确而多样化，并且德国人口统计总量却不断减少。企业管理者清楚地认识到：将来更难以从社会上获得有经验的专业人才，必须更多地采用以潜力为取向的招聘策略，即初选具备基本能力素养的年轻人、再辅以适当的内部培训措施；鉴于公开招聘外部人员更加困难且代价昂贵，必须更加重视内部选拔，把承担更大责任的职位更多地交付给二、三线员工，并提供内部培训和辅助，以准备后续人才；必须与职业和专业教育院校合作，参与并引导能力培养的过程，并从中选取潜在人才，目标明确地进行培养（比如提供实习位置、支持毕业研究，以至调整课程体系、参与教学过程）。

在德国，鉴于知识工作发展迅速，相应的人才选拔和能力建设机制还处在形成和完善阶段。就中度知识密集型职业的需求而言，无论是对制造技术还是服务性职业，非常有必要开发职业继续教育的专业设置并形成体系。迄今，已有一些企业或区域行业自主行动起来，联合设计了类似生物信息技术助理、分子医学助理、可再生能源设施维修技师等职业资格及培训方案。实践证明：获得专业技术工人资格者经过这样的继续教育，远比大学毕业生更适合相关企业的需要。

在相关企业看来，特别是在工程领域，专业人才短缺不仅表现为数量不足，而且还有质量不够：高校工程教育太脱离实践、太局限，严重缺乏有关企业管理、社会交往和方法策略的能力培养。有鉴于此，高等教育机构应该调整专业设置，以更加适应订单和任务的个性化需求，适应不断提高效率的要求和国际化要求，以及组织更多有关小组作业或项目管理和成本管理的培训。为此，还需要部分地延长义务实习的期限。

就职业教育而言，《策略调研》建议，必须把确保学习者获取全面的经验性知识（见图 2）更明确地置于中心地位。不管是职业院校还是培训企业，都应该更多地把理论导向和经验导向的学习行动结合起来，因为只有这样才能形成知识工作所必需的批判精神，创造性地解决实际问题的能力。在实践层面，“双元制”职业教育毋庸置疑仍具有其不可替代的作用，特别是采用新职业资格体系以来，职业

优化的一面	革新的一面
优化作用来自 **通过调节性学习而获得的知识。** 调节性学习，即囿于已建思维及给定系统范围内的学习。	革新作用来自 **通过生成性学习而获得的知识。** 生成性学习，即质疑原有的、发展新认知。
优化作用 借助于 ● 再造传统 ● 再造认知和诀窍 可导致 ● 经验证的僵化趋势	**新认知** 产生于 ● 迅速地把握情景、发现偏差 ● 整合不同观点 ● “旧知识”的新组合 ● 跨情景归纳 ● 创造新知识
取自：Jasper/Pfitzner 2000	

图 2　经验知识的两面作用

教育机构要更充分地利用新体系设置的灵活性，拓展“教学计划”之外的补充能力模块，组织更切合职业实践要求的能力建设过程。这对于知识密集型的制造和服务企业都不失是一个可行而有前途的做法。

德国处于走向知识社会的前列，知识化成为职业工作的显著特征，知识工作成为新的职业类群。工作知识化更多地要求工作者的质疑、学习和创新的意愿和能力。教育，特别是职业教育培养着知识工作者，也培养着工作者的知识化工作能力，推动着知识工作的发展，也成为经历知识化革新的重点对象领域。借助对德国企业招聘知识密集型工作人才的策略及其变化的调研，深入地分析了这类知识工作对从业者行动能力的需求，指出教育特别是职业教育和专业教育需要利用现有条件深入变革，切合职业实践组织学习过程，才能更好地培养符合知识工作要求的职业能力和知识人才。

参 考 资 料

1．Gerda Jasper，Judith Horn，Uwe Jürgenhake，Silke Bode，Sophie Schmidt（2009）．Untersuchung zum Rekrutierungsverhalten von Unternehmen mit wissensintensiven Dienstleistungen und Unternehmen mit wissens-intensiven Tätigkeitsfeldern. Band 5 der Reihe Berufsbildungsforschung. Bundesministerium für Bildung und Forschung（BMBF）.

2．Martin. Heidenreich（2002）．Merkmale der Wissensgesellschaft.2002.http://www.sozialstruktur.uni- oldenburg. de/dokumente/blk.pdf. 07-05-2012

3．Willke，H.（1995）．Das intelligente Unternehmen – Wissensmanagement der Organisation．//in: Beratergruppe Neuwaldegg （Hrsg.），Intelligente Unternehmen – Herausforderung Wissensmanagement，Wien，S. 49–69．

4．Jasper，G.; Fitzner，S. （2000）．Innovatives Verhalten Jüngerer und Älterer: Einfluss von Arbeitsumfeld und Erfahrungswissen．//In: Köchling，A. et al.（Hrsg.）: Innovation und Leistung mit älter werdenden Belegschaften. Hampp Verlag München/Mehring．

5. [德] H. 曼德尔.从知识管理到学习共同体——走向知识社会过程中学校教育的任务. 中央教育科学研究所学术委员会编. 教育大讲堂（第一辑）. 2008：第 121-136 页[刘邦祥整理翻译].

从知识管理到学习共同体

——走向知识社会过程中的学校教育的任务

H. 曼德尔[德]　刘邦祥（编译）

1　信息、知识与知识社会

实话说，知识管理并不是一个新兴概念，它产生于在 20 世纪 80 年代中后期出现学习型组织这一思想，不过那时这个概念很笼统，没有进一步阐释。现在我们正在从信息时代迈进知识社会，知识管理成为实实在在的客观要求，成为我们面临的一个现实任务，这不仅限于经济界，而且深入到科研、教育乃至社会生活的其他领域。

1.1　什么是知识？

这个问题貌似很简单，但在西方认识论哲学中，对“什么是知识”的不同回答涉及一个基本的哲学问题。其实，有关知识观的争辩是与探求真理的历史发展密不可分的，可以一直追溯到柏拉图和亚里斯多德之间的分歧。

柏拉图认为存在着先验的、无须感官体验的知识，知识是演绎出来的，绝对真理是逻辑思考的结果。从这一观念出发产生了理性主义哲学。然而，亚里斯多德认为没有先验的知识，真实知识的唯一源泉恰恰在于感官体验之中，知识是人从感知中归纳出来的，基于这种认识，亚里斯多德创立了与理性主义相对的经验主义哲学。

在 18 世纪时，特别是康德和黑格尔曾假定逻辑思考和感知两者相互作用，试图调和理性主义和经验主义。在 20 世纪的一百年里，认为知识产生于行动、体验或语言的紧密联系之中的其他哲学流派参与进来。结果是两大阵营虽不再截然分开，但是其界限远未消失。至今，对“什么是知识”还没有形成一致的观点，因为从不同的视角来看知识是不同的。

今天，我们生活于其中的这个世界更加复杂化，浩繁的信息和知识潮流淹没了个人生活和阅历的轨迹，对知识的研究更具有高度的现实意义。产生于 20 世纪 80 年代中期的知识心理学，尝试着把各种不同的研究对象，比如知识呈现、知识获取、知识运用以及知识转化等整合在“从心理学的不同分支领域来探讨各个知识过程具有怎样的作用？”这一主题之下。如此众多的心理学领域都在研究知识和知识过程，充分证明了关于知识的研究在心理学中所具有核心地位。

1.2　如何区分知识与信息？

其实，在日常生活中，我们并不曾严格区分知识和信息：获得了信息，也就知道相关的事情；知道了某件事，也就可以传播有关信息。但是，在心理学中二者是有着明确区别的。仅仅把信息堆积起来并不能形成有关知识。人们必须挑选、比较、评价、总结、联系、协商并与他人交流才能够从信息中获得知识。知识不是一种能够被“原汁原味”或“完整无缺”地从一个人传递给另一人的“东西”，也不能够永远静止地储存在公司里或者某个网络中。与“信息”不同，“知识”涉及人们的想象、感知和意义建构，知识离不开它特有的情景，并指向人的行为（见图 1）。上述对知识的解释现在很流行，传播范围很广，这种知识观与建构主义思想不谋而合。建构主义认为知识较少地涉及客观真理，而更多地指向人们构建现实的过程。

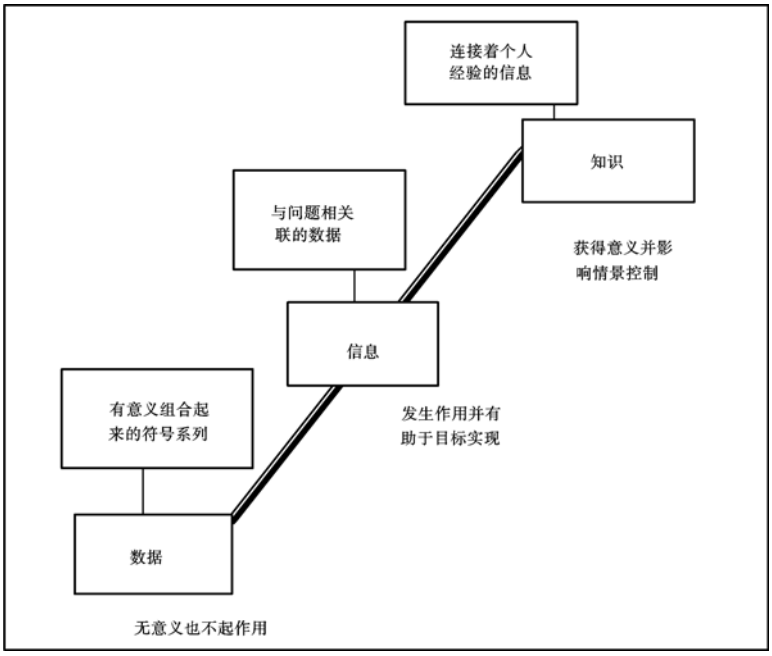


图 1　数据、信息与知识

当然，关于知识还有很多问题，我们至今难以回答。比如，作为人类认知过程的结果，知识是不是都可以为被科学所证明？或者，知识更应该是认知过程本身？还有，知识与行动又是什么关系呢？在认知过程中，情感、动机、意愿、态度和价值观又起着什么样的作用？社会关系、文化条件和体制性约束等在过去和现在都以这样或那样的形式影响着从知识到行动的转化，而对掩藏在其背后的作用机制，我们至今也只能略知一二。对自身包含如此多样性问题的“知识”进行研究，需要跨学科的共同努力才能有所收获。

同样，还有待研究：教育应该怎样才能应对由于技术发展和知识爆炸所带来的不断提高的要求？对于政治而言，新兴信息传播技术及其潜力对有效地处理知识带来了什么样的机会、界限和危险？应该采取怎样的措施来应对新出现的“信息富有者”和“信息贫穷者”之间的社会差距？

1.3　知识社会有何特征？

我们说从信息时代迈向知识社会决不是玩弄辞藻，这里蕴涵着涉及整个社会思维方式的转型。毫无疑问，鉴于信息传播技术具有巨大的发展活力，知识社会仍必将立足于技术，然而，与信息社会显然不同的是：知识社会更加突出了人，人的能力与价值。作为人类社会发展的前景，知识社会也绝不是一个仅仅以知识为核心生产要素的新型经济社会，而必然是一个能够把知识从简单的信息区分开来、并相应负责任地管理知识的文化社会。

近年来，在欧洲和在德国，有识之士不断警告我们不应该忘记：正在迅速进步的不只是技术和信息传播工具，还有所传播的内容及其价值。虽然目前还难以定义清楚“内容”、“意义”和“价值”这些概念，但我们相信这些概念更多地与知识相关、而较少地指向信息。首先是内容和内容的处理以及与之相应的情景，把知识从简单信息中区分出来并赋予其意义，进而把相关知识连接成网络。由此看来，我们更应该优先把社会发展的目标确定为知识社会，而不是信息社会。

知识社会的基本特征是：其生存基础是建立在经过反思和评价的知识之上的，人们为了便于生活而有意识地使用新兴的信息传播技术，而并不会因此损坏社会关系。

在知识社会中，知识管理本身并不是目的。虽然为了应对社会性的挑战，需要有组织地创造更多的知识，需要促进知识管理，但是仅仅依靠知识，并不足以解决我们当今时代的社会、经济和道德的问题，要发挥知识的作用就离不开人的意愿、情感和能力，必须维护社会价值体系。能够担负起社会责任的行动，只能来自具有社会意义的知识。

正如当年德国研究技术部长吕特格斯先生所说，合作和社会关联是现代知识社会的支柱。知识爆炸的程度越高，个人在知识总量中所占有的份额越小，专业化的人才越是需要相互依赖对方的知识，越是有必要跨学科、跨专业的组合。知识创造更多地是一个社会交往的过程，学习和发展知识需要合作，而合作就需要人们具有组合能力和社会交往能力。面对形成中的知识社会，我们倡导一个新型的学习文化，一个认识到共同分享知识比个人积累知识更重要的社会观念体系。

2　知识管理作为应对知识爆炸的策略

2.1　何为知识管理？

个人、组织以及作为一个整体的社会怎样有效地管理知识，成为当今需要从不同角度进行创新研究的领域，在这里有待回答的问题远比能够给出的答案多得多。跨学科地进行有关知识管理的研究，正越来越突破了产生于19世纪的传统学科划分体系的界限。比如，多年来瑞士的几所著名高校和研究机构联合研发了一些面向实际需要的知识管理模块；几年前慕尼黑大学成立的人文科学中心也把知识管理作为一个重点研究领域，并且一直在寻求加强与工业企业的合作，以保证教学和研究的实践应用性。

知识管理作为一个研究主题，简言之就是探讨人类应该怎样有效地利用“知识”这个具有战略意义的社会资源，更好地促进人类社会的发展。从字面上看，我们常把“知识管理”与“信息和知识处理”等同起来使用，虽说这并不错，但是后者不足以全面表述知识管理。为了强调知识管理不是一个学科，我们有意避免使用类似知识心理学或知识社会学的称谓。“管理”这个概念有一个优点，就是它并不指向特定的范畴而是指向掌握知识（也包括知识产品）的挑战，并突出了知识管理的应用导向和跨学科的特点。

我们认为知识管理并不只是体现着个人认知和元认知能力的发展，更重要的是社会层面上的知识管理，即整个社会或社会团体为了共同目标而共享其成员分别拥有的知识及其发挥作用所创造的结果。在此我们需要介绍一下分散知识和共享知识这一对概念。所谓分散知识（或称分散认识、特有专技）就是指分布于社会或/和物理网络中不同部分的知识，这种知识是以个体或部分成员掌握和拥有这些知识为前提的；而共享知识是指所有人或整个网络所共同拥有的那些知识，这些知识离不开整个社会的共同建构。正如哈钦斯借喻操作轮船或飞机所表明的那样，复杂行动和问题解决过程的显著特点就在于整个系统各组件具有完全不同的功能，但是只要每一个组件以其应有方式发挥适当的作用，就能够实现有机械调的整体运行。其实，在社会生活中，知识存在是高度分散的，而共享知识却非常有限。

建构主义的知识观为实现知识管理奠定了理论基础，特别是温和建构主义知识观认为：

- 我们能够理解的不是外在的客观真实，而是对我们产生过作用的事实。
- 决定我们生活世界的不是线性因果关系，而是复杂的相互作用。
- 人类智力不可能达到客观性，但是可以借助相互理解来实现跨主观性。
- 思考、学习和获得知识，并不意味着把已发生的现象复制下来，而是对此形成自己的影像认识。

根据温和建构主义观点，我们可以不必考虑教条、绝对真理以及片面性观点的影响，而是采用兼顾认知、生理和社会基础条件的多角度方法，来分析人们是如何加工信息、构建知识和应用知识的。也就是说，某人在处理信息和知识时，不仅受到自己头脑以及自己生理的条件和边际的影响，同时还是在一个具有外在情景因素（经济、技术和价值观念等）的文化系统之中进行的，而该文化系统及其相关情景因素也是学习和知识管理的客体。这样，把有关个人生理发展和社会文化影响的观点与认知

理论结合起来，就可以从多维度来分析知识管理，既能够避免把知识管理仅限定在个人化的信息处理这个层面，也脱离了把它仅仅归结于生理发展或者社会文化影响的危险。

总体上看，知识管理包含以下不同的“任务”、“行动”或称为“能力”，根据具体的语境，知识管理可能分别指向其中的某些成分：

- 传播信息；
- 挑选和评价信息；
- 把信息结合到具体的情景中并赋予其意义；
- 从信息中建构知识和发展新的知识；
- 把不同的知识内容相互联系起来，形成知识网络；
- 传递、讲授和分享知识；
- 交流和互相补充知识；
- 应用和转化知识；
- 评价基于知识的行动，并从中发展新的知识。

2.2 知识管理作为回应社会挑战的策略

为了更清楚地理解这个知识管理这一研究主题，我们可以在宏观、中观和微观三个层面上分别作为社会性的挑战、组织管理的方法、个性与人际交往能力来论述这个题目（见图 2）。

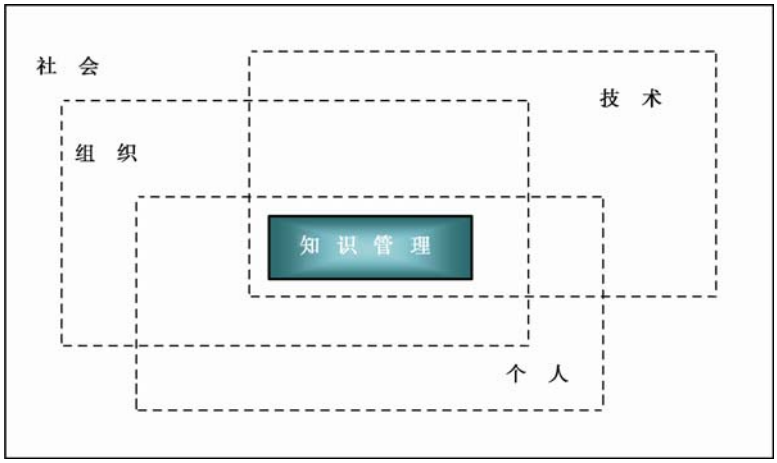


图 2　知识管理的构成

我们可以先从中观层面上说起，多年来知识管理已经成为研究社会组织、特别是企业管理的一个流行题目，这里不再展开论述。有必要指出的是，从组织理论与社会学的角度看，尤其是对于经济组织而言，知识已经成为组织长期稳定发展的战略资源，知识管理意味着需要从不同的角度积极促进知识增长，有意识并负责任地利用这一资源，而且把知识呈现、知识创造与知识分享转化为整个组织的始终一贯的思维和行动机制。从这个意义上来讲，知识管理可以被理解为一种组织策略，一种推动组织机构更有效地利用知识来提高生产和经济效益，从而维持和扩大影响力或市场占有份额的经营管理方法。

在宏观层面上，利用现代信息和传播技术来处理复杂信息和网络化知识是一个社会性的挑战，具有广泛深入的政治性和社会性，与文化和教育密切相关。比如，在政治方面，互联网等交互性媒体能够极大地促进选民与其利益代表之间的联系，也为公民直接参与政治生活提供了新途径；交互型电视与互联网络也便于民众参与表决社会事务，推进直接民主。甚至还有人谈到，借助新技术有助于促进

世界范围内的理解，包括少数人群和被迫害者可以在危机时刻借助互联网向国际社会发出呼吁的可能。当然，相应地也存在很多的危险，比如，通过控制信息来操纵社会舆论，有目的地散布观点、加强权力和实现瞬时表决。新兴信息和传播技术以及潮涌般散布的信息，与知识同样具有深远的社会影响。互联网络为克服社会交流中的时间、空间以及社会性障碍提供了可能，比如残疾人和其他社会不利群体能够从中获益。无障碍地接触信息，也有助于进一步消除现存的机会不均等。当然，我们也要保持清醒的认识，任何事物都有其正反两个方面。信息和知识激增的负面影响，比如，已经有所感觉到的一个问题是知识爆炸同时也意味着进一步专业化，从而降低了相互交流知识的可能性；与电子化的虚拟交流的增多同步产生了人际关联的减少，因为网络化交流有其缺憾，比如匿名性、虚拟化等。况且，经济困难者、缺乏技术能力者或者不够勇敢者，仍驻留于网络世界之外。信息传播技术发展的潜在优势并不会自动地释放出来。为此，我们非常有必要从社会-文化的角度，在更广泛的社会背景下来研究和反思新技术以及与之俱来的知识管理。

2.3　知识管理作为个性和社交能力

当然，我们更不应忘记，知识管理的实现最终还是要依赖个人能力的发展，因为没有具备相应知识、能力和意愿的个人的参与，就无从谈起处理有关信息和知识的新型社会任务，也无从谈起在组织机构中落实知识管理的程序和过程。所以，我们认为：归根结底还是需要从心理学的角度来探究知识管理这个主题。

当今社会日益多元而复杂，为应对来自经济、社会和生态等多方面的挑战，我们需要在民主的基础上共同决策和协调行动，需要每一个人主动地参与其中，而有效的行动是建立在充分了解情况基础之上的。早在半个多世纪之前，阿尔弗雷德·舒慈（Alfred Schuetz）就呼吁造就他梦寐以求的“消息灵通的公民”（gut informierter Buerger），即介于街头“万事通”和偏执的专门行家之间的人。今天，要保持“消息灵通”，就意味着终生不断地学习，因为众所周知，毕业后没几年在学校里所获得的知识就已经过时了，技术进步和经济转型要求从业者更加频繁、更加迅速地培训、进修或转行学习。有效地参与社会民主生活，需要终身学习并负责任地管理知识，这些都是以公民能够根据个人需求主动地、自主地构建新的知识和能力为基础的。要保持“消息灵通”，不仅要善于主动学习，而且也要愿意与人分享知识，在知识交流中检查、验证和发展知识，尤其是知识发展往往不是个人努力的过程，而是要综合考虑多方面的影响因素，包括历史文化对个人思维和行动的影响、知识传播和交流的具体情景以至社会性的知识建构。由此出发，我们可以推导出一系列的、对社会发展具有重大意义的行为能力，其中最为关键的如下：

- 技术能力，应用新兴信息传播技术解决实际问题的能力，而其中熟练使用技术和相应的基础知识已经成为现代人最基本的资格能力。
- 管理知识的能力，特别是按照其内容、意义和使用等来筛选、评价信息并从中构建知识的能力。
- 个人决策的能力，新兴信息和传播技术影响着社会生活情景和个人的交流习惯，个人就要把由此产生的无论技术的还是社会的变化融合到自己的行动中。做出既符合社会价值标准又经受得住外在束缚和社会压力的决定，需要很强的个人能力。
- 社会交往能力，参与小组作业和与人合作的意愿和能力，成为学习日益复杂的知识和应对日益复杂的问题的必要前提条件，这里不仅涉及真实情景下的直接合作，而且也包括远程和虚拟世界中的交流与合作。
- 民主的能力，社会化的共同生活要求责任意识、团结精神、宽容并在道德价值观念上的一致认识。个人不仅要认可而且要履行这些公认的道德价值观念，同时还要在与人、与知识以及与技术交往的过程中一致地表现出民主能力。

3 知识社会中的学校教育

3.1 学校教育面临新的挑战

在当今社会中，“知识”正在经历一场大规模的深刻变化。在所有的知识领域，知识内容和学科专业正持续不断地产生着数量和结构上的变化：知识总量指数级增长，知识内容更加复杂，知识内容和领域之间相互连接的程度也在提高。学校和高等教育的任务在于为学生获得信息和知识提供支持和帮助。在知识社会中，学校不再能够传授百科全书式的知识，在帮助学生掌握了相应学科的基本原理之后，教育不再是向宽度扩散而是向深度发展。由于个人只能掌握一定数量的、专业化的知识，要适应知识社会生活的需要，不同背景的专业人员必须联合起来，彼此贡献知识，共同分享知识，才能保证个人不至于在知识冲击的浪潮中迷惘失措，才能巩固和扩大社会共同生活的基础。所以，学校迫切需要帮助学生在不同学科之间建立横向联系，学习关联性的和跨学科的知识和发展合作的能力。

为适应知识社会发展的需要，中小学和高校要保证充足的个性化教学和指导，要更广泛地推行面向社会实际问题的项目教学方法，促进学生在真实性情境下、在解决问题的过程中建构知识，发展自主行动和合作学习能力。然而，很多中小学和高校的财政、职位、空间和藏书资源等更加紧张，与此同时，教育的普及化和大众化程度在提高，生师比和生均资源等更加不利，特别是高校不得不尝试借助电子化或数字化手段，比如电子图书馆、在线学习、远程辅导，以期在数量和质量方面满足受教育的需要。

学校教育虽然不过是终身学习的一个阶段，但是是奠定基础性学习能力和价值观念的关键环节。学校教育不仅要传授知识，还要促进学生个性发展，促进学生发现自我、发展自主见解、尊重他人和进行社会交往与合作能力。为应对知识潮流的冲击，可以灵活组合应用的基础性、关联性、导向性知识就更加重要。这样，从技术、个性、合作和价值等方面一体化培养学生的知识管理能力，成为学校教育工作的新坐标。然而，以掌握事实和数据为主要特征的传统学校教育是难以实现上述教育目标的。因此，我们主张学校要发展成为一个践行新型学习文化的共同体，一个以自主和协作为基本特征的学习共同体。

3.2 建构主义学习观

在学校里组织相关的学习共同体，发展新型学习文化，为成长中的一代人适应知识社会生活的需要奠定基础。但是，对学校管理者和教育研究者特别是对教师和学生来说，这需要完成一个极其富有挑战性的转折，一个教与学行为的转折，但首先是教育观念的转折，尤其是涉及我们如何理解学习。在实现转化的过程中，观念和行为相互印证、相互支持。

正如我们前面所说，建构主义思想与当今社会流行的知识观不谋而合，与学习共同体作为教学组织形式相对应的是建构主义的学习观。

在德国，很久以来就进行着有关建构主义的激烈讨论，但是至今还没有形成统一的理论体系，而是从认知论、心理学到教育学以至社会学多种学说各有侧重。尽管如此，我们从以下建构主义学习观出发来设计和研究“学习共同体”试验性教学活动。

建构主义学习观认为学习行为具有如下的典型特点：

- 学习者的主动积极参与是产生有效学习的前提条件，他们对学习的内容和方式都产生了兴趣。
- 学习者自行监督和检查学习的过程，一定程度上能够控制学习进程。
- 学习者的个人经验和知识基础是其建构经验和知识系统的基础，在此基础上学习者个人诠释学习的内容。
- 学习总是在社会交往的具体情景中进行的。

建构主义学习观强调学而不是教、强调建构而不是传授。从建构主义出发，个人自主的、特别是

在社会交往中对知识和意义的建构，在学习知识的过程中具有核心性的作用。要理解个人的意义建构，就要认识到人的思想和行动都是在特定历史文化的概念体系之中产生的。这种理论根源可以追溯到20个世纪20、30年代维果茨基及其同事创立的社会文化学说，该学说发展了唯物主义的历史观，指出“很多个人化的过程都是来源于社会的”；近年来在西方教育界这一学说借助那些情景学习、知识建构和分享专业能力的教学组织方案得以进一步推广。

按照建构主义学习观，我们开发并尝试实行了能够把学生的积极建构、自我调控的学习与教师必要的指导和支持结合起来的教学方案。从一系列的建构主义的教学方案中，我们可以推导出一些核心性的教学原则，包括：

① 情景化的、基于真实问题的学习。这就是说，学习过程的出发点在于真实的问题情景，这些情景能够借助真实性的内涵及其意义，激发学生从中学习新知识或新能力。

② 在多样化的情景下学习。为了防止所获得的新观点或技能局限于既定的情景中，需要在多样化的不同情景下进行学习。

③ 从不同的角度来学习。在学习过程中必须考虑到要从不同的视角来看待同一内容或问题，或者透视该内容不同的方面。

④ 在社会交往中学习。学习不仅仅个人的行为过程，在解决具体问题的过程中，学习者与专家共同学习和工作是绝大多数学习阶段的必要组成部分。

这些建构主义的教学组织原则在很多方面超出了问题导向教学的范畴。在教学过程中，学习者不仅需要进行建构和探索活动的自由空间，而且也需要教师有针对性的辅导，才能有效地加工信息、处理问题和进行小组合作。在共同体的学习过程中，教师的讲授与指导要和学习者的建构之间保持适度的平衡。

3.3　学习共同体作为推动知识管理的教育方案

有效的知识管理是适应知识社会生活的必不可少的基本能力。在现今学校里组织学习共同体，开展自主—协作式学习，有助于培养学生的知识管理能力。

一方面是创造性、自主性和自我负责；另一方面是知识交流、合作和集体意识，这两个方面构成了学习共同体的主轴。基于学习共同体的教学，要求学习者几乎在所有的问题上自己主张，并对行为自行承担责任。与传统课堂教学的显著不同在于：在同一时间内学生并不学习同样的内容，而是每一个人都按照自己的不同兴趣、爱好和出发点来选择学习特定的知识；在学习过程中，强调“多样性而非同一性”；此后，整个小组成员分享各自获得的特定知识及其组合形成的结果（见图3）。

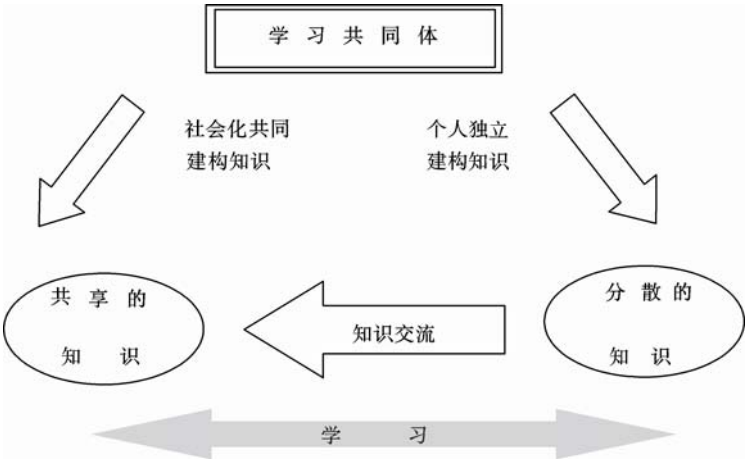


图3　学习共同体的不同结果

在学校教育中开展基于共同体的学习活动，其目标就是要建立协作性学习文化。这种学习活动的出发点在于：教学目标是学习者共同协商确立的，而不是预先确定的；在学习过程中，只要有可能就必须贯彻“以共同协商代替权威给定”这一基本原则，而且每个成员所特有的技能和知识高度分散，大家通过联合行动、共同解决问题。这种学习经验对于他们毕业后的真实社会生活具有重要意义。在这种学习文化下，建构性的讨论、提问与批评不是例外情况而是常规惯例。这样的学习共同体不是封闭性的，而是对外面向新的知识资源和评价开放的。并不能仅仅从协作促进认知发展的角度来评价学习共同体的重要性，而是更有必要考察学习过程中平等和相互尊敬的社会关系、个人的情感体验及其如何把握和认识从错误中学习的机会，还有互动激励中所实现的团体归属感和团体学习经验。

4 总结

信息传播技术的发展使我们置身于信息海洋之中，然而，正如 H.F. 弗里德里希（1997）所说：“我们知道很多，而且我们每天都知道得更多。不久我们就不知道我们究竟应该或者愿意用所知道的这么多东西做什么。”我们更赞成用知识社会而不是简单的信息社会来描述我们社会发展的前景。在走向知识社会的过程中，我们要善于根据社会发展的需要来区分信息和知识，培养有效的知识管理能力。我们提倡一种新型学习文化，强调社会共享知识而不只是个人化积累知识。

建构主义思想，特别是其知识观和学习观，为我们探索知识管理和学习共同体的教学实践提供了理论指导。

知识管理不仅是促进经济发展的核心资源，更是应对技术更新和知识潮流挑战的社会战略。对个人发展和学校教育而言，知识管理符合发展个性和社会化能力的目标要求，因为帮助成长中的一代人更好地适应未来社会发展的需要是学校教育的首要任务。

就个人而言，知识管理不仅要求掌握现代化的学习和处理知识的技术能力，而且还涉及个人判断决策能力、行为调节能力、社会交往能力以及相应的情感体验，还要促进个人形成社会价值观念和道德意识。

建构主义强调学习过程的真实性、情景性、建构性和社会性，支持基于学习共同体的教学活动，学生在自主—协作学习过程中形成知识管理所需要的综合性能力和观念。在学习共同体教学活动中，知识管理应该成为学校教育的目标、内容和组织形式的三位一体。

近年来，借助信息网络技术在各种类型的教育活动中的应用，特别是由于虚拟学习共同体教学尝试，世界范围内有关知识管理的实践和研究得到迅速发展，也取得丰富的成果。我们期待着与各国的同仁分享这些经验和知识，探索跨文化的学习共同体。

德国高校职业教育论坛概析

王建初

1　高校职业教育论坛

高校职业教育论坛（Hochschultage Berufliche Bildung）是德国每两年一次、由大学主办的职业教育方面的大型会议。该论坛是职业教育专业人员及理论研究者最为重要的交流平台，主要就当前及未来的职业教育理论、实践与政策等方面的问题及趋势进行深入探讨，参会者从理论、制度及工作领域等角度展开积极的讨论并寻求解决办法。论坛在德国社会与教育界享有着良好的声誉。参加论坛的人员主要来自于德国各高校的职业教育研究机构、政府职业教育管理与研究单位、行会、职业教育相关各专业组织、企业培训中心及各类职业学校等相关部门。首届论坛于 1980 年在不来梅大学举行。2006 年 3 月 15～17 日，不来梅大学再次举办了德国的第 14 届高校职业教育论坛，参加人数超过 1500 人。2000 年的第 11 届论坛、2002 年的第 12 届论坛以及 2004 年的第 13 届高校职业教育论坛分别在汉堡大学、科隆大学和达姆施达特工业大学举办，以前的这三届论坛每届参加人数均达到 1500 人左右。①

高校职业教育论坛通常由专业会议（Fachtagung）、专题会议（Foren）、专题理论研讨会（Workshop）以及简短报告会（Kurzvortrag）等形式组成，每种会议形式一般包括做报告、提问和讨论等方式进行。围绕各相关主题所作的报告大都基于报告人所承担的职业教育科研项目及最新研究成果。职业教育论坛第一天上午开始召开专业会议及专题会议，论坛的开幕式是放在第一天的下午进行，最后的闭幕式上通常有多位职业教育界资深教授、学者或研究人员针对某一主题在主席台上进行发言和自由讨论。会议一般为期两至三天。

2　2006 年论坛主题背景分析

每届论坛会议都有一个不同的主题（Rahmenthema），所确立的主题集中反映了德国职业教育领域当前的热点问题和主要发展走势，带有一定的前瞻性，也是多数研究人员所关注的一个主要焦点。2006 年的第 14 届高校职业教育论坛的主题是：“职业教育、创新与社会一体化。”确立这一主题，主要考虑到了以下一些背景。

职业教育在促进从业人员在欧盟内自由流动方面已被认为是一个十分重要的手段，但在欧盟国家间，职业教育及其结构情形异常复杂。随着欧盟政治、经济及教育方面的一体化，职业教育的一体化已成为包括德国在内的欧盟各国职业教育界所关注的一个重要议题。欧盟的职业教育问题也越来越成为德国职业教育研究和讨论内容的组成部分。

自 20 世纪 90 年代德国统一以来，“双元制”职业教育面临着越来越多的挑战和问题。近些年来，许多企业因竞争与成本的考虑而不再积极提供培训岗位，这直接影响到“双元制”职业教育的发展。如何改革与创新“双元制”职业教育一直是德国职业教育理论界的研究热点。自 20 世纪 90 年代末德国职业教育领域开始实施了模式探索（Modellversuch）与新“学习理念”（Lernkonzept）相结合的项目及以“学习领域方案”（Lernfeldkonzept）为指导理论的课程改革。这些均反映了“双元制”职业教育的改革与创新的新思路。

① Peter Kaune. Exposé der 14. Hochschultage Berufliche Bildung 2004. http://www.hochschultage-2006.de/, 2006-03-29.

德国统一后，德国的失业问题日益加重，特别是进入21世纪以来，失业率一直居高不下。据德国联邦劳动局的统计，到2006年1月失业人数再次突破500万，失业率超过12%[①]，超出欧盟失业率的平均水平，其中，青年失业问题则更为严重。

解决失业问题，一方面要通过社会综合治理的措施；另一方面更离不开职业教育的作用。职业教育是教育与工作的中介，在帮助青年从学校过渡到工作领域起到相当重要的桥梁作用。薄弱的职业教育就会造成青年的社会孤立与失业，并最终使他们失去在社会中发展的机会。推动青年就业、重构就业领域、保持创新和提高竞争力，促进技术工人的职业生涯发展是德国社会及职业教育领域所面临的重大课题。

促进企业与职业教育机构的创新以及推进社会一体化为劳动组织的开发、就业和职业教育提供了新的发展空间，也因而能推动整个社会的创新和促进个体就业能力的提高。

论坛主题体现了德国职业教育的上述背景，同时也涵盖了本次论坛的许多会议的内容。

3 2006年论坛的相关内容

3.1 专业会议

每届论坛的每种会议形式一般都涉及很多内容。论坛的专业会议主要是针对职业学校的专业教师和高校里职业教育方面的专业理论研究人员而开设的，侧重于专业或相关课程领域的理论与实践问题的探讨。第14届论坛共设有16个专业会议：职业学校体育；政治；家庭经济；营养；金属技术；语言（德语和外语）；化学；宗教；身体护理；建筑、木工与装潢；电子；经济管理；卫生与保健；媒体技术；劳动技术。[②]每个专业会议一般讨论与本专业相关的理论与实践问题。参加报告的人员中很多都是大学里从事职业教育方面专业理论研究的教授或学者。由于这方面会议主要与具体的专业或课程相关，这里就不对其内容进行介绍了。

3.2 专题会议

从第13届论坛开始设立了专题会议，这些专题一般是以前经常讨论过的，但很重要，仍受到关注。第14届论坛共设立7个专题会议，每个专题会议内容概略如下。[③]

1．弱势青年的职业教育

该专题涉及的内容有：政府对于弱势青年群体所应承担的责任；有移民背景的青年职业教育问题；跨文化的职业培训项目；通过职业教育促进弱势群体就业；职业对弱势青年提出的新要求；接受职业教育的弱势青年的职业资格需求分析等。

2．欧洲职业教育合作

其内容涉及：欧洲职业教育政策的影响、现状与趋势；欧洲职业教育质量保证的新发展；职业教育师资培养的跨国创新迁移；欧洲职业教育与高等教育；欧洲职业资格框架；欧洲职业教育与培训的挑战等。

3．职业教育中的性别

讨论的内容主要有：男性职业概念的后果；性别的职业导向与行为领域的教育要求；职业教育继续教育中的性别平等；职业教育改革中性别的能力挑战；向单亲母亲提供的职业教育项目；职业教育的性别导向典型做法；为不同性别目标群体开展的职业资格培训项目等。

① Bundesagentur für Arbeit. „Der Arbeitsmarkt in Deutschland - Monatsbericht Januar 2006. http://de.wikinews.org/wiki/ Arbeitslosenzahlen_ Januar_2006, 2006-03-30.

② Kaune, P. und Spöttl, G. . Programm der 14 Hochschultage Berufliche Bildung, 15. bis 17. März 2006 an der Universität Bremen. Bremen: Perspektiven Offsetdruck, 2006 . 24-70, 72-89, 148-149, 90-147.

③ 同上，第72-89页.

4．物流业职业资格

主要探讨：物流业的定位；物流业的职业资格要求；物流资格的欧洲化与认证；物流业中低层岗位的继续培训改革；物流业中的新职业；物流业的培训潜力等。

5．职业教育的可持续发展战略

讨论的内容包括：可持续发展问题的教育政策重点；德国联邦职业教育研究所职业教育可持续发展的优先项目分析；职业学校可持续发展的可能性与潜力；楼宇的节能系统；新能源领域的职业、能力与学习理念；可持续工作岗位的职业资格；被认为具有可持续发展特点的学习任务；职业学校在可持续发展方面的指标等。

6．职业教育的继续教育

讨论的内容有：通过非正规学习而进行的选拔；成人的能力测量；继续教育通过标杆来进行创新；在结构变化中的职业继续教育的地区比较；企业与岗位中的非正规学习支持；非正规途径的能力获得的国际比较；自我控制学习与知识管理；学习型企业的终身学习。

7．职业教育研究分析

讨论的内容包括：模式探索背景下的职业教育研究及其应用，职业教育的基础研究及其应用；介于政治与经济之间的职业教育研究；大学里的职业教育研究分析；职业教育应用研究模式；职业教育研究中的知识转化意义

3.3　简短报告

相对于论坛的其他形式（每个报告通常为 45 分钟），简短报告时间上要短一些，每个报告之间时间限定在 40 分钟内，而且作报告时间为 20 分钟，另外 20 分钟供提问和讨论用的[①]。这些报告基本上是其他形式会议内容没有被涉及的一些问题。本次论坛的简短报告主要讨论了：企业学习；职业教育的地区学习网络；通过网络开展的商业课堂教学活动；通过学校教育网开展合作；国际上职业教育师资培养及其继续教育的改革；德国全日制职业学校的多元化等。

4　2006 年论坛专题理论研讨会的主要内容

相对于专题会议，每个专题理论研讨会要更深入，更全面一些，受到的关注也更多一些。本次论坛共设有 26 个专题理论研讨会，每个专题一般由多个至十多个报告所组成。由于专题研讨会数量多，内容相当丰富。为能更好地了解这些研讨会内容，现从职业教育国际合作；师资培养与专业化；新职业领域与行业职业教育；各类型、层次的职业教育；学习与实习；职业教育质量保证、资格开发与能力等六大方面来作个大致分类并对相关内容给以概述。[②]

4.1　职业教育国际合作方面

这方面涉及一个专题，即：通过“双元制”职业教育推动社会的一体化。主要由德国技术合作公司的专家做出报告交流。其中心就是通过职业教育帮助发展中国家发展经济并帮助其弱势群体更好地分享经济进步的成果。

4.2　师资培养与专业化方面

职业教育师资培养与专业化各有一个专题。

1．师资培养

德国职业教育师资培养目前正处于大的改革之中，已提出了许多不同培养模式的设想，有的已在

① 同上，第 148-149 页.

② 同上，第 90-147 页.

实施中。职业教育师资培养改革大致分两个步骤，第一步是实施模块化的学士学位与硕士学位相衔接的职业教育师资培养工作，两者最终都可以拿到相应的教师资格，其改革的目标是与欧洲其他国家大学的学制结构接轨，改革的第二步是培养工作的创新以及缩短培养时间。

2．专业化

职业教育师资的专业化是指：对职业学校教师教育、教学能力开发进行规划和实施，以及对师资职业的自我理解开发。该专题还讨论了职业学校师资、企业培训人员以及成人教育师资的专业化问题，并探讨在企业里接受培训与在教育系统内进修相结合的问题。

4.3 新职业领域与行业职业教育方面

这方面涉及四个专题。

1．IT 业继续教育

关于德国与欧洲 IT 从业人员的继续教育问题，提出了 IT 从业人员培训的一些新特点，比如：分级证书与高校学分等值互认；承认非正规教育所获得的能力；工作过程中的资格化；ISO 认证；以及劳动过程中 IT 职业继续培训；欧盟其他国家的 IT 职业培训等。

2．信息与网络技术的影响

关于信息技术与网络发展对于职业与职业教育带来的影响，讨论了企业组织的结构变革、标准化的雇佣关系日益扩大，非传统的企业组织及工作形式也变得更加灵活。职业教育必须关注与重视这些变化，其变化不仅要求针对工作的培训与准备进行改革，而且对学生主体及其自我理解要有个根本的调整。该专题还分析了：自愿、自由职业与独立；网络中自由职业者的专业化等问题。

3．商务职业教育的创新

讨论的问题有：国际背景下的商务职业教育；“双元制”职业教育中的新二重性；开展业务与独立性；商务学校课程的新内容；经济类职业教育师资学士学位与硕士学位教育的目标、机会与问题等。

4．服务业的专业化发展

针对与人相关服务行业专业化发展与质量开发问题，讨论了：与人相关服务行业包括家庭经济、食品、健康护理、教育、社会服务等，认为能力开发是专业化与质量的助推力，还分析了从劳动力市场发展角度来看专业化与质量问题；与人相关服务行业的职业能力开发；社会服务职业学校师资的专业化问题等。

4.4 各类型、层次的职业教育与培训方面

这方面涉及六个专题。

1．职业导向的基本教育

该专题主要讨论了其内涵；与普通教育的关系、实施；以及读、写能力的诊断与促进等。

2．职业教育的模式探索

由于经济与社会发展要求职业教育能提供新的更加开放的教育与培训环境，企业对教育、培训的要求也越来越高，接受职业教育者需获得更高的资格和能力。而那些小企业却无法提供这样的培训岗位。为此，德国开展了 28 个模式探索研究项目，主要由联邦职业教育研究所负责指导。这一专题就这些项目的研究成果进行交流。

3．中老年就业者的职业培训

讨论了德国人口年龄结构方面中老年就业人口比重上升及其带来的专业技术人员短缺问题。面对这种形势，企业的人事培训政策必须作出调整，应积极为中老年从业人员开展职业继续培训。

4．生产型职业学校

由于青年高失业率的影响，德国的生产型职业学校数量有了大幅增加。通过真实的工作活动创造

出高价值的产品可以使学生形成稳定的自我价值观，并能提高他们的实践行为能力，它是把普通教育与职业教育相结合的一种形式。职业导向、准备和资格培训等活动是学生之间一种相互影响的过程，促进个人发展成为了整个活动的中心。生产型职业学校这个专题针对上述内容进行了探讨。

5．弱势群体的就业培训

该专题讨论了：弱势群体资格培训的个性化；电话指导；网络及综合学习；特殊教育学校与职业学校的合作；盲人及有视力障碍者的职业培训；针对没有什么读写能力青年人的就业培训的最佳化；学习成绩差的青年的职业培训；残疾青年接受 IT 方面职业准备培训等内容。

6．高等教育中的职业培训

大学阶段的职业培训在德国受到越来越多的重视。该专题提出并分析了：职业培训与大学学习相结合的组织形式；在不同学习地点获得的能力及其认可与证书形式；这种高等教育中的“双元制”被学生及经济界的接纳条件是什么；工作过程的学习作为高等教育中“双元制”理论与实践相结合的纽带等相关问题。

4.5　学习与实习方面

这方面包括六个专题。

1．新学习理念

模式探索项目被看作是普通教育与职业教育现代化的工具。自 1971 年以来，德国已经实施了 2500 多个模式探索项目，其效果仍需得到改善。1998 年以来，职业教育实施了与模式探索相结合的一种新“学习理念”项目，该专题分析了这类项目的效果与可持续性问题。

2．自我控制学习

一段时间以来，职业教育中的自我控制学习在德国职业教育界中受到很大关注。人们一致认为，学生自我学习能力的获得是今后教育政策与教育实践中的一项基本任务。但对于应如何来促进自我控制学习这个问题，观点不尽相同。该专题主要讨论职业教育中自我控制学习与合作学习的模式探索结果，如何评价，以及涉及的师资培养等相关问题。

3．非正规学习

自 20 世纪 90 年代开始，环境经济不断得到增加。由于这一产业的迅速变化和强劲发展，使得相关企业缺少合格的专业人员。该专题的中心是：重新审视环境经济中正规与非正规学习的价值。讨论了关于环境领域不同行业的专业人员及相关资格状况；在可持续发展的社会中，对于环境经济产业来说正规与非正规学习所能起到的作用。

4．与工作相关的学习

近年来，在企业学习及学校学习理念方面，工作变得越来越重要，这不仅因为与工作过程、工作内容直接相关，而且与工作及其文化也有很大关系。这一专题讨论了在教师进修和企业继续培训方面所采用的学习与工作任务以及工作与学习任务的不同形式。这一学习理念尤其考虑到职业行为能力的目标设定以及对反思能力的评价。此外还讨论了企业与学校能在多大程度上进行合作来实施这一学习理念的问题。

5．专业实习新途径

专业实习是职业教育中的关键一环，课程开发以及教育过程都必须考虑到这一点。为实施专业实习，训练实践知识与技能，必须开辟新的实习途径。讨论的内容包括：理论学习与实习相结合的实践分析；行为或过程体系作为学习领域方案中的中心要素；工作过程学习应成为职业教育的重要组成部分。

6．学徒制培训

工作背景的不断变化，比如：全球化、创新周期的缩短，这些给劳动组织与教育带来挑战。在整体的工作环境中，学徒制可以培养良好的职业道德，它具有多重价值、生产性并以工作过程为导向，

因此，应该在培训市场中大力实施学徒制这种形式。这个专题还分别介绍了法国、英国、荷兰、丹麦、奥地利等国的经验和做法。

4.6 职业教育质量保证、资格开发与能力方面

这方面包括了七个专题。

1．职业学校质量保障

该专题内容包括：国家管理的职业学校与相当对立的地区能力中心的试点做法与经验介绍；质量管理、控制体系对于职业学校可持续发展及系统的质量开发的重要性等。

2．教育标准

讨论的问题包括：职业学校需要教育标准控制与质量保证；教育标准在普通教育与职业教育中的区别；全日制职业学校以及“双元制”职业培训实施教育标准的问题；教育标准与诊断等。

3．企业人事政策与资格开发

讨论的内容有：企业人事政策与资格及能力开发之间的相互关系；企业如何进行资格开发；职业教育与人力开发的概念与理念分析；以及在企业人事工作背景下应怎样提高企业培训的质量等。

4．未来导向的职业资格

工作领域的不断变革、技术的创新发展、劳动组织的现代形式要求职业资格需以未来为导向。这一专题探讨：企业工作的变革带来职业与资格的变化；全球化背景下职业资格的新要求；电信业内部的职业资格；职业资格要求的早期确认；哪些资格是未来所需要的等内容。

5．社会能力与终身学习

社会能力是行为能力的重要组成部分，终身学习对于职业继续培训与长期就业来说必不可少。在职业教育的教育过程中必须进一步加强社会能力的培养，终身学习不应被看成是一种威胁或长期的义务。该专题还讨论了：终身学习作为能力开发的控制工具；学校与职业之间的能力开发；通过发展社会能力和干预冲突来预防中途辍学等。

6．文凭与能力

学生接受了职业教育，并拿到相应的文凭后，是否真正具备了应有的职业能力而符合了实际工作的要求？该专题主要分析了职业教育文凭与职业能力的关系，并就此问题从企业角度、从就业能力与就业促进角度、从教育专家观点等视角进行探讨。

7．职业能力的评价

在职业教育、职业继续教育与大学三者中职业能力的评价专题方面，讨论了：通过欧盟资格框架或者学分体系来探讨职业教育证书更容易比较和转换的前提；以机械制造职业群与保健职业群的经验型研究结果为例，来阐述如何在欧盟建议与德国职业教育结构间达成一致的问题。

5 结论

德国每两年在大学举办一次这样大规模的职业教育会议，这反映了德国大学十分重视职业教育的研究工作。在德国，大多数大学一般都拥有多位专门从事职业教育理论研究工作的教授或学者，他们中多数具有工科或其他专业背景，具有这样的背景有利于开展把职业教育理论与相关专业相结合的研究。这样的大型论坛也为从事职业教育工作者提供了与职业教育研究人员进行直接交流和沟通的机会。论坛既有侧重于实践的专业会议，又有以理论探讨为主的研讨会，是职业教育理论与实践得到很好结合的会议形式。通过对会议内容的简略分析，我们能够对当前德国职业教育研究现状与实践发展问题有个大致的了解和认识，这也有助于我们从国际角度来思考国内的职业教育研究及其发展问题。

第三篇　国家或地区——美国

美国 CTE 的最新进展及发展趋势

张鹤萍　徐国庆

1　美国职业教育（生涯与技术教育）的发展历史

美国整个 16 世纪和 17 世纪初期的殖民地时期，教育仅仅在家中、私立学校（通常是教堂）中进行或以学徒制形式开展。公立教育初见端倪也只是在独立战争之后，当时美国的领导者们意识到一个受过教育的公民是一个自由的新型民主政权国家生存和繁荣的必须。1647 年马萨诸塞州议会要求，只要是超过 50 户居民的小镇都要招募一名教师教授基础的“读、写、算”。不久，其他的殖民州（如宾夕法尼亚州、新泽西州）增加了普通学校并制定了初等学校适龄儿童的义务教育制度。

公立教育或者说普通教育被看成是各州的职责，因而没有建立国家或联邦的支持或操控公立教育的体系。美国早期学校的课程大都复制了其殖民国家的风格，传统的经典课程是主要模式。但是一些州或团体只继承了课程中的读、写，还有拉丁文法学校的一些做法，其只是为学生升入大学做准备。

随着 19 世纪末 20 世纪初工业革命的完成，美国的文化和经济都发生了巨大的变化。几乎一夜之间，整个国家急需大量的为商业和手工业雇佣而准备的工人。美国第一所手工培训学校于 1880 年诞生于密苏里州的圣路易斯。随后在伊利诺斯州的芝加哥、路易斯安那州的新奥尔良、俄亥俄州的托莱多、还有纽约也都相继出现了手工培训学校。这些早期的手工培训学校都是在高等学术学校之外建立的，他们的管理、出资、运行都是单独进行的。同时，19 世纪末 20 世纪初，美国教育和工商业界的领导者们开始意识到他们不断多样化的学生群体并没有接受到能为他们走出学校的生活所准备的教育。除此之外，各个州也都关心如何解决急速增加的技能工人的短缺问题。各种聚焦技能型劳动力准备的组织和工商业社团，开始游说联邦政府拨款，以支持职业培训或在美国公立学校中开展职业教育。

1914 年，美国在《促进职业教育法》颁布之后建立了一个委员会专门研究职业教育的需求、职业教育的联邦拨款、职业教育的联邦资助类别还有职业教育联邦资助的法律等。在许多工商业和教育协会的协助之下，这个委员会的研究结果最终进入了 1917 年的《史密斯·休斯法》文本，即联邦提供资金资助在高中阶段开设职业教育的课程。

自从 1917《史密斯·休斯法》的颁布到现在，美国联邦政府已经通过颁布一系列新的法案或重新修订一些法案来资助职业教育的开展。尽管每年投入到职业教育的资金在总的教育资金投入中仍占相对较少的比例，但是美国的联邦立法为美国职业教育的体系结构、课程、教育对象、教师资格，以及职业、技术与生涯教育提供了方向和财政资助，产生了重大影响。

我们还有必要知道，美国的公立教育几乎是 50 个州及地方政权各自的职责。大多数教育决定都出自各地方选举出来的城市或乡村学校理事会。即使是在当地的学区内也有很大的不同，许多课程和教学决定都是中等学校或中等后的学院制定的。但是联邦政府会通过不同的职业教育和劳动雇佣法案来提供一些资助，并给出了如何在公立学校系统中（包括中等和中等后教育）使用这些资助资金的一个总体的框架。

目前，美国 50 个州有上千所由公共财政资助的公立高中、社区学院、技术学院提供的与就业相关

的教育项目与课程，旨在为不同年龄阶段的青年和成人提供未来不同的职业生涯准备服务。这些与就业相关的项目的称谓在各个州也不尽相同，例如有职业教育、职业与技术教育、劳动力教育、劳动力教育与发展、生涯与技术教育等。但是总的来说，目前大多数州和地方的项目都比较认可和使用“生涯与技术教育（CTE）”这一称谓，而且这一命名已经不断在文学著作、州立法法案和一些促进这一领域发展的描述性材料中使用。除此之外，“生涯与技术协会”（ACTE，以前被称为职业教育协会）目前是美国最大的拥有专业生涯与技术教育教育者的国家协会。

2 美国 CTE 的最新进展

美国生涯与技术教育（Career And Technical Education，简称 CTE；之前称为 Vocational Education，职业教育）主要是为青年与成人的就业和继续终身学习做准备的教育系统。CTE 课程的设计也遵循为个人探索职业生涯和发展工作所需的学术与职业能力提供帮助的原则。

自从人类文明社会诞生以来，为工作做准备的教育形式就以最原始的父母教授子女如何获取生活所需的必需品的方式而存在。从这种最原始的教育形式到学徒制再发展到学校职业教育，它们的目的都是为个人的工作和生活做准备。美国现行的 CTE 体系是上千年教育实验和发展变革的产物，当前它的发展同时也继续受到哲学、教育学、经济发展与社会各种力量的影响。

2.1 美国 CTE 内涵的发展

CTE 作为美国教育系统中的一个重要环节，其目的主要是为学生的生涯探索和将来的就业与独立生活提供教育经验和帮助。CTE 课程聚焦于发展学生的基础能力，例如基本技能、思维能力、个人素质等，同时还包含工作核心能力和不同职业领域的特殊技能。CTE 课程把现实生活情境运用在教室、实验室中，同时把经过组织的工作经验运用于毕业实习、教学实习、合作教育、学徒制中。这些经过组织的工作经验来自真实的工作现场，可以帮助学习者运用他们所学的学术知识和技能，以实现这些技能的价值。CTE 课程在中等和中等后教育中都以不同的形式开展，同时一些初中和高中也提供部分生涯与技术准备课程。

1917 年《史密斯·休斯法》（美国第一部关于职业教育的联邦法律）的初衷主要是为高中毕业生的立即就业做准备。现在其目标已经发展为服务于日益增多的来自不同生活背景的成人。所以，今天的 CTE 课程加入了日益严格的学术标准，提供通用的融合高中和中等后教育机构的职业培训课程，最终可以使学生获得企业认可的证书、文凭、准学士或学士学位。

美国生涯与技术教育协会（ACTE）2007 年提出 CTE 的目标包含“帮助学生、工作者和所有年龄段的终身学习者实现他们的工作潜能”。同时提出 CTE 强调情境学习、就业技能和生涯探索。CTE 也是培训的代名词，为未能就业的或者想扩展自身职业技能的人提供了进一步增强其就业能力或者促进其生涯发展的机会。

ACTE 2006 年的“为 21 世纪重建美国高中”的报告中指出，CTE 在中等教育水平主要包含三个目标：第一，通过帮助学生获得基本技能、良好生活习惯与态度、核心知识基础等，为学生进入中等后教育或者高技能工作场所做准备。第二，鼓励学生参与专门的学习组织或活动，以帮助他们为未来的教育、培训或者就业做出选择。第三，确保那些选择高中毕业就直接就业的学生，具备适应其职业领域的技能和知识。

2.2 美国 CTE 开展的现状

目前最受欢迎的中等 CTE 课程主要有商业、工业与贸易（T&I），其中有 1/2 的学生选择了商业课程，1/3 的学生选择了 T&I 课程，选择其他类课程的学生比例大致持平。由 ACTE 公布的数据显示，CTE 课程主要涉及以下学科或职业领域：商业与市场营销、贸易与工业、医疗保健类职业、农业、家

庭与消费科学、技术类等。

CTE 课程吸引了不同类型的学生，几乎每所高中的学生会都会修 CTE 课程的学分。这些课程在中等后教育水平也很受欢迎，有 2/3 的本科院校学生选修 CTE 课程比高中学生多。大多数准备升入大学的中学生都会选择至少一门 CTE 课程而不是计算机。几乎 1400 万选择就业的中学生都参与了 CTE 课程，以帮助他们进行职业生涯选择和发展工作所需的职业技能。这些课程由接近 11000 所综合高中、百所职业技术高中和大约 1400 所区域职业技术中心提供。大约有 9400 所中等后教育机构提供技术课程，这些机构包括社区学院、技术学院、技能培训中心，或其他公立或私立两年制或四年制学院。

参与 CTE 课程的学员有来自不同种族、不能能力层次和社会经济地位的人。除此之外，上百万的成人也参与了这些课程，以获得就业所需的基本技能；或者为新的工作进行再教育，以跟上不断变化的工作对技能的新要求。

围绕促进学生获得工作所需的能力和促进 CTE 的开展，美国设计了许多促进项目，例如教育准备计划、学徒项目、合作教育项目、企业实习、教学实习课、校办企业、工作重影项目、双元入学项目和生涯学园等。

2.3　美国 CTE 目标的变化

今天的 CTE 正迈向多元化目标时代，它不仅仅为立即就业的学生传授职业知识和技能，还为他们传授在工作世界和接受中等后教育都需要和受用的学术技能。灵活的课程设计吸引了更多的学生进行选修，除此之外，“教育准备计划”和“从学校到工作计划”也使得传统的接受学术教育的学生能够进入 CTE 课程。

美国国家职业教育评估小组（NAVE）2004 年提交国会的年终报告指出，几乎一半的高中生和 1/3 的大学生都选修了 CTE 课程作为他们学习的主要内容。NAVE 报告同时指出，尽管学生选修职业课程的内容和目的各有不同，但是 96.6%的高中毕业生都选修了一些职业课程。报告还指出有 4 千万成人（约 1/4）都参与了短期的中等后教育水平的职业培训。由此以来，CTE 事业的开展和学生的广泛参与对提高国家劳动力素质具有重要意义。

NAVE 得出以下重要结论：第一，职业教育对接受中等和中等后教育的学生的收入在中长期内会产生影响，即职业课程提高了学生的收入能力。报告显示每选修了一门高中职业课程的学生在毕业七年后的收入比未修该类课程的毕业生高出 2%。第二， 在过去十年的学术教育改革中，参与职业课程的中学生不仅提高了学术课程参与度，他们的学术成绩也有所提高，他们比往届毕业生在升学和就业方面都更有优势。事实上，那些兼顾学术课程和职业课程学习的学生（这个比例仅占高中毕业生总数的 13%）往往比只关注其中一门的最终能收获更好的结果。第三，虽然高中阶段的 CTE 正在发生积极的变化，但是如果没有政策、课程、师资培训等方面的相应调整，仅凭中等职业教育自身，并不能有效地推动学生的学术成绩和大学入学率。现在的联邦法律正朝着通过“整合”，以推动中等职业教育支持学术发展这一方向改革，一些重要的改革措施正在慢慢酝酿当中。

《卡尔·帕金斯 2006 年生涯与技术教育促进法案》（简称“帕金斯法案四”，或“帕四”）给 CTE 重新下了定义，认为 CTE 是经过组织的教育活动，提供一系列课程实现以下目标：

① 为学生提供与严格的学术标准相一致的连贯、严格的内容，并提供给学生与就业相关的技术知识和技能，为学生的继续升学和进入当前或正在兴起的职业领域就业做好准备；

② 让学生获得熟练的技术技能、一张企业认可的证书、一张文凭或准（副）学士学位；

③ 同时可以提供预修课程。

CTE 还被认为包含能力本位运用于学术知识的学习、高级推理、问题解决技能、工作态度、一般就业技能、技术技能、职业特殊技能、行业各个方面的知识等。

从 1998 年的《帕金森法案》到 2006 年的《帕金斯法案四》，对 CTE 的定义有了一些明显的变化，其中最重要的变化是用“Career And Technical Education”（即生涯与技术教育）代替了“Vocational Education”（即职业教育）。另一个重要的变化是削弱了限定 CTE 的培养目标只是为那些不需要获取学士或硕士学位的职业而进行准备的教育。现在的 CTE 课程开设也开始转向那些需要学士学位的职业领域，例如工程类。

2.4 应对生存危机，美国 CTE 角色的变化

近些年来美国的家长、政策的制定者、一些教育工作者都建议学生进入大学接受教育。事实上，高中的课程已经受到这些观念的影响，在很大程度上就是为进入大学做准备而开设的。一些吹捧大学教育的人反对 CTE 的开展，因为他们认为 CTE 不鼓励中学生继续接受中等后教育。一些人还从 CTE 的历史中得出结论，认为 CTE 培养的都是从事低收入工作的人，CTE 的课程吸引的都是一些能力欠缺的学生。建议每个人都接受大学教育的人认为，真正的高收入工作都需要接受大学教育，甚至认为未来的大多数工作都需要接受过大学教育的人。

很多反对这些言论的学者也作出了回应，认为如果单从收入上看他们所讲的是有事实根据的，未来的许多工作也许是需要接受中等后教育水平的人，但是并非所有。国家是需要一部分接受了大学教育的劳动力，但是劳动部公布的数据显示 2000—2010 年美国现有的工作中仅 21%的工作需要学士或更高的学历。许多年轻人并不愿意继续升学进入大学接受教育，因为他们认为自身并不具备读完大学的能力，也没有很强的动机，相应的他们的职业兴趣并不在此。一些学生仅仅是顺应了父母的意愿进入了大学，但是很快就因为各种理由而退学了。只有 50%的大一新生继续完成了四年的大学教育，获得了相应学位。

事实上，选择 CTE 课程并不影响他们日后继续升学，而且 CTE 对于解决辍学问题是一个很好的选择。学生在看到了这些课程与他们的最终目标和利益相一致的情况下，就会去选择并学习。CTE 在情境中教学，传授的都是雇主所认可的技能，例如学术技能、计算机技能、基本的工作方法等。这种职业定向的方法可以帮助学生看到学校教育和职业之间的利益关系。

布兰德（Brand）2003 年指出，过去的 CTE 课程并不重视加强学术标准，但是现在许多学校都开始将学术知识融入课程。Brand 强调，只有加强接受中等和中等后教育水平的学生的学术标准，才能满足职场、继续升学或者成为良好公民对他们的要求。州立和地方 CTE 学校的领导人都意识到了把严格的学术要求融入课程的必要性，同时也为学生提供职业信息，帮助学生制定生涯计划，传授给学生能在工作和升入中等后教育之间平滑过渡的知识和技能，并帮助学生获得相应的证书。

国会在 2006 年的“帕金斯法案四”中加入了一个新的目的，即保持经济的强盛和竞争力。当前美国经济的现状，需要能够快速掌握新兴职业领域的新技能的高技能人才。2002 年科韩（Cohen）和比沙容（Besharov）在为美国职业与成人教育办公室提交的文章中指出了当前美国 CTE 的角色，他们的描述涉及四个纬度：在情境中学习、与雇主建立联系、由成人进行指导、课外实践期。

CTE 教学是由那些掌握工作要求第一手材料的有经验的教师承担的，他们教授基于工作环境的学术技能、计算机技能、特殊技术技能、工作方法，基于工作环境的情境教学可以让学生看到他们所学知识的价值，否则他们将不知道他们被要求学的和现实生活之间的联系。CTE 教师帮助学生理解数学、科学、社会沟通等学科的重要原理，还有完成工作任务和项目时所运用的解决问题的重要原则。

换句话说，我们应该抛弃那些担心以前学术成绩不好的学生学不好这些学术知识的观念，相反学术技能同样可以巧妙地进行传授。那些被调动起来的学生，有时会问学术科目教师这些材料在什么情况下如何运用，这样他们就会发现这些材料和概念在 CTE 中的最直观有效的运用方法。与此一脉相承的是 CTE 的第一个角色，即帮助人们获得工作所需的技能和行为方法，包括特殊的职业技能、基本的

学术技能、沟通技能、社会技能、一般工作技能、积极的态度等。

角色二，给学生传递职业生涯相关的信息，搭建学生与雇主之间的桥梁。许多 CTE 课程包含了让学生通过美国劳动部的 O*Net 网站进行职业选择和探索的学习活动。O*Net 网站是美国最具权威的职业信息系统。除此之外，学生还可以获得许多州劳动部提供的信息，也可以通过他们的网站获取信息。CTE 课程还提供给在校生实习、见习、合作教育、青年学徒制等内容。不能进入基于工作的项目进行学习锻炼的学生，可以在课外业余时间或者暑假获得相应的实习机会。CTE 教师能够帮助学生获得实习机会，因为他们熟悉当地的招聘信息，而且与雇佣建立了密切的联系。雇主都十分尊重 CTE 教师，即便有时被推荐的学生没有相应的资格证书，他们也尊重教师的推荐进行了录用。

角色三，建立关心下一代成长的成人与学生之间的联系。CTE 教师都很关心他们的学生，希望他们的学生获得他们将来想从事的职业所需要的技能，并在未来的职业生涯中取得成功。CTE 课程的教学强调合作和小组学习，并鼓励教师与学生建立深厚的友谊。除此，许多 CTE 教师是学生生涯与技术组织的顾问，不仅把他们丰富的经验与学生分享，还为学生树立了榜样。有研究发现，增强关心下一代成长的成人与青年人的联系，可以有效防止青年同伙的不良影响，比如帮派组织、吸毒、犯罪等。CTE 课程创造了一个基于工作的情景，让教师很自然地扮演了指导者的角色。

角色四，为学生提供课外实践期，让学生提前获得工作经验。有研究得出大约 70%的工作都需要一定的工作经验，而且大多数都需要工作经验证明书。学生可以通过由商业或市场营销专业的教师开设的校办企业，如“学校银行”、“学校商店”获得一些工作经验。基于工作的课程项目，给学生提供了积累工作经验并获得证明书的机会。

许多支持在高中阶段开设 CTE 教育项目的人认为，CTE 的角色应该是：让学术课程更具有吸引力，让学生有信心在学校中继续学习；提供生涯教育和生涯探索经验，让学生更加清楚自己的生涯选择和为实现他们的生涯兴趣所应做的准备；保证学生毕业的时候已经基本具备工作能力；让学生具备运用其所学学术知识的能力；发展学生的其他重要技能，例如计算机技能、人际交往技能、一般的工作技能、特殊工作技能、工作场所所必备的一些社会和个人技能，这些技能同时将会提高学生进入大学的机会，也将会帮助学生顺利完成大学。

美国州长联合会最佳实践中心（NGA center for practices）2007 年的《重组生涯与技术教育》报告中指出：研究证明 CTE 给学生提供了在“真实世界”中学习的机会，激发了学生学习和参与课程的积极性，降低了辍学率，提供了高中毕业生的就业能力。换言之，研究表明，当 CTE 的课程通过重组加入了更为严格的学术标准，学生的进步将更加明显。

2.5　中等教育水平 CTE

美国实行普职合一的单轨制教育，中等职业教育主要是以课程和项目形式呈现，并通过学分认可和转移系统实现。1917 年《史密斯·休斯法案》推出后，美国确立了以综合中学为主要力量、普职融合的中等教育体系，其中中等职业教育服务的主要对象是那些未能进入大学、不愿意继续学业的高中生。如今，随着经济和社会环境的变化，美国中等职业教育已经从单纯的“为了工作的教育”转变成“通过工作的教育”、“关于工作的教育”和“为了工作的教育”三位一体的新范式，其基本结构也发生了微妙变化，虽然其目的仍是为学生的就业做准备，但是也拓展了其角色，即提高学生进入中等后教育水平接受教育的机会。这一变化，一方面是近些年来的联邦法律推动的结果；另一方面是 ACTE 致力于转变 CTE 形象的努力结果，即不仅仅发展工作所需的职业技能，同时整合 CTE 与学术课程，建立升入中等后教育和就业的双重通道。

2006 年的“帕金斯法案四”就包含了促进学生从高中到中等后教育进行过渡的教育项目。这一促进过渡的项目被称为“生涯通道（Career Pathways）”，并由学院与生涯过渡计划（CCTI）发起。CCTI

认为生涯通道是从 9 年级开设的一系列具有连续性的学术与职业课程，并最终让学生获得准学士学位和企业认可的证书或从业资格，抑或学士文凭。生涯通道创立和发展的目标就是作为中等和中等后教育、企业和雇佣者之间的桥梁，并且能被所有人接受，包括成人学习者。

当前美国的中等职业教育由三大机构共同提供：综合高中、全日制 CTE 高中、区域 CTE 学校或中心。前两个提供全日制职业教育；第三个则提供非全日制职业教育。形成了以综合高中为主体、依靠区域 CTE 学校或中心的基于职业生涯群（career clusters）的中等职业教育体系（见表 1）。

表 1　2002 年美国公立中等学校的数量和分布比例

学校	全日制 CTE 高中	由地区 CTE 学校服务的综合高中	不由区域 CTE 学校服务的综合高中
数量	900	8200	8900
百分比/%	5.2	45.6	49.2

资料来源：Levesque,K., Laird, J., Hensley, E., Choy, S.P., Cataldi, E.F., and Hudson. L., *Career and Technical Education in the United States: 1990 to 2005* [R].Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. 2008: 9.

综合中学开展的职业教育分为校内和校外两种：校内职业教育主要提供一些选修课程或者开展“职业生涯学园（career academy ）”、“职业生涯主修专业/通道（career major/pathway）”等专门项目；校外职业教育则主要依托区域 CTE 学校或中心开展职业教育。在综合中学，学生可以学习学术课程；在区域 CTE 学校或中心，学生可以学习职业生涯和技术课程，所学的学分可以转移到综合中学。

从 20 世纪 90 年代后期开始，美国中等职业教育已经从针对工作岗位的特殊职业培训，发展到为更广泛的职业生涯群（career clusters）提供课程学习。目前，美国教育部界定的 16 大职业生涯群是：①农业、食品和自然资源；②建筑设计与工程；③艺术及电视传媒技术与通信；④商业与行政管理；⑤教育与培训；⑥财经；⑦行政与公共事业管理；⑧医疗保健科学；⑨接待服务与旅游；⑩公共事业；⑪法律与公共安全；⑫信息科技；⑬生产制造；⑭市场营销与服务；⑮科学研究/工程；⑯交通及物流配送。

每个职业生涯群设置了 2～7 个职业生涯途径，包括从入门水平到专业水平的所有职业，由此形成了一个横向体现职业生涯大类、纵向体现知识和技能层级的职业生涯群结构。同时，它已经成为美国教育机构提供职业教育的主要分类依据。基于职业生涯群的课程模式提供的是职业生涯群内的教学，而非针对某一特定职业的教学，如建筑职业生涯群的学生可能接受木工、泥工、读图纸、铅锤测量以及电工等行业的教学。这样，学生就可以在一个广泛的职业生涯群中，选择适合自己的职业生涯发展道路，从而消除狭隘的职业训练的弊端，快速适应劳动力市场需求的变化。

美国的中等职业教育通常包括三类课程：①特殊的劳动力市场准备（职业教育）。教授某一特定职业或一系列相关职业所需要的技能和知识，如医疗保健、商业以及食品服务等职业生涯领域。②一般的劳动力市场准备。提供非特定职业领域所特别要求的一般就业技能，如打字或键盘操作、介绍性的科技教育、职业生涯教育和一般工作经验的课程。③家庭与消费者科学教育。目的是让学生为有偿劳动力市场以外的家庭和消费者角色做好准备。

因此，美国中等职业教育的特点是：①普职融合的单轨制教育体系；②以所有学生为职业教育对象；③基于自由选择的个性化职业教育方案；④强大的学分互认及转换系统。

当前美国中等职业教育的基本政策，是在克林顿和小布什两届政府时期，经过长期斗争、相互妥协而达成一致的。2009 年，新上任的奥巴马总统的许多演讲，以及《2009 年美国复苏与再投资法案》，使得教育的优先地位更为突出。在职业教育的理念、结构和运作方面，奥巴马的政策基本延续了前两届政府的教育见解。因此可以预见，20 世纪 90 年代以来形成的美国中等职业教育的改革趋势还将延续下去。

2.6　中等后教育水平 CTE

美国的中等后 CTE 与中等 CTE 在很多方面都不同，美国的高职教育结构可分为社区学院和技术学院。前者是两年制的,可获副学士学位；后者是四年制的，可获学士学位。获得副学士的学生既可参加工作，又可继续深造获得学士学位；前者是后者的基础，两者紧密联系。

美国高职教育培训的人才为“宽专多能型”，这与其社会特征是相吻合的，其培养目标主要是 CBE 模式，即“以能力为基础的教育（Competency based education，CBE）”。

美国 CBE 模式下的课程开发是应用 DACUM 方法（Developing a Curriculum）来完成的。它以满足工厂企业对教育对象的要求为基本原则, 课程开发的出发点是职业岗位而不是传统学科，它是岗位本位而不是学位本位。

美国职教培训普遍都有工商界参与，其形式主要是担任学校咨询委员会成员，这可作为他们获得州财政资助的条件之一。雇主参加了职教培训，确定了合作项目，把职教学生安排在实际工作岗位上进行半日实践，这种情况相当普遍。工商界参与公立职业技术教育的另一种形式是直接购买培训，即给予经费补偿或特定培训项目，公司与学校根据合同确定提供培训，并按协议收付费用。因而，我们可以看出美国职业技术学校与企业之间主要是一种互惠互利的供需关系。企业向学校提供人才需求信息和设备资源，学校为企业培训技术人才。各学校聘请工商企业界人士担任学校顾问，帮助学校设计和更新课程、评价检查学校的教学活动、向学校提供信息；学校则经常向企业了解其岗位需求和社会最需要的专业，作为评价职业技术学校教学效果的参考。

美国新任总统奥巴马也对社区学院给予高度评价。他认为，社区教育是美国高等教育系统的一个极重要的组成部分。社区学院为人们提供了接受继续教育和完成工作所需的知识及技能。在竞选总统期间，奥巴马不仅参观了近 30 所社区学院，还提出了一系列政策建议，其中之一就是创建“社区学院伙伴项目”为社区学院提供经费，以开展以下活动：①帮助社区学院提供学生和当地企业急需的各类技能、学位和技术教育；②开设新的副学士课程，以迎合新兴行业和职业技术的需要；③奖励那些转入四年制大学的学生人数增加的学院。

随着科学技术的发展，人口快速增长，人们对高等教育的需求也越来越大。另一方面，新的科技注入工业的发展，对劳动者提出了更高的要求。社区学院顺应这一要求，通过开放式的招生政策，为所有有需要的人提供平等的学习机会。作为一个高等教育机构，社区学院贯彻终身学习的理念，在服务社区的基础上，开设多样的课程，始终立足于社区和学习者的需要，因而能够得到长足的发展。

在奥巴马“从摇篮到职业生涯（from cradle to career）”的教育改革计划中，我们也清楚地看到了奥巴马政府对终身教育以及人的可持续发展的理念与行动的秉持。

2.7　关于美国 CTE 的法律进展

目前对 CTE 产生效力的美国法律有：1917 年的《史密斯 • 休斯法》，这部法律从产生之日起就永久性地一直对美国的 CTE 发挥着影响；1975 年的《残疾儿童教育法》，并于 1990 年、1997 年、2004 年进行了修订，最后法案名字改为《残疾人法》（IDEA）；1990 年的《残疾人援助和人权法》；1994 年的《残疾人技术支持修正法》；1994 年的《2000 年目标：美国教育法》；1994 年的《从学校到工作法案》；1996 年的《个人责任与工作机会法案》；1997 年的《平衡预算法案》；1998 年的《劳动力投资法案》；1999 年的《通向工作的门票与工作激励法案》；2002 年的《不让一个孩子掉队法》；2002 年的《护士再投资法案》；2006 年的《卡尔 D.帕金斯生涯与技术教育修订案》。

从 1917 年的《史密斯 • 休斯法》到 2006 年的《帕金斯法案四》，国会一直致力于通过制定关于劳动力的法律来解决国家的一些棘手的社会、政治和经济问题。联邦政府一直以来都在支持 CTE 的发展，他们知道投资劳动力教育的重要性，这是保证美国学生未来职业生涯的关键。

起初，联邦法律是高度集中的，但是自从 1963 年的《职业教育法》颁布以后，大多数联邦法律都有了特定的基准要求，给了州和地方机构更多的灵活性和自主权。近来的联邦法律同样拨给地方更多的资金，并相信地方教育机构更能发现问题，并做出相应调整，以最大程度地满足学生的学习。虽然给州和地方教育和培训机构更多的灵活性和自主权，同样他们的责任也相应增加。

国会想看到各州为学员建立 CTE 教育项目的考核方法。同时，国会也已经尝试整合大量分散的影响职业教育和劳动力准备项目的各种政策法规，巩固那些在当前仍发挥作用的法案。1998 年的《劳动力投资法案》就整合了大量分散的州职业培训项目，但是国会后续仍会有一些旨在整合和巩固的行动。

CTE 项目由联邦、州、地方和私人资金联合资助，其中大量的资金来源于州和地方的教育预算经费。联邦财政资助多年来一直处于相对稳定的比例，约为 10%。尽管这一比例在联邦财政份额中相对较小，但是资助资金却极大地推动了职业教育一些必要的改革。联邦法律不只是由国会单独制定，大量州和地方关系劳动力准备的个人和团体组织都贡献了力量。联邦和州法案可以为促进 CTE 的发展提供更多的机会，同时也可能会严重限制生涯与技术教育工作者培养学生进入更高级工作场所的能力。所以生涯与技术教育工作者参与法律制定比以往显得尤为重要，他们更应该向影响 CTE 项目的政策制定者提供更多建议，发挥更大的作用。

现在也很难预测联邦对 CTE 的资助会发生怎样的变化，但是多数领导人都认为联邦资助将根据各州制定的考核方法所提交给国会的 CTE 进展情况的数据进行调整。国会最想看到的是各州以不同于以往的创新方式呈现学生的成绩。换句话说，国会这样的做法其实已经为 CTE 的报告提交排除了很多障碍，给了州和地方教育机构更大的灵活性去改进他们为学生服务的能力，但最终国会还是要看到 CTE 项目对学生的就业和终身学习发挥作用的证据。

3 美国 CTE 未来发展趋势

美国今天的 CTE 一如既往，一直处于过渡的状态中。从 19 世纪 80 年代末 CTE 的初步发展以来，美国公立教育领域就一直有关于经典教育和实用教育的争论。CTE 存活了下来，是因为人们意识到了它是工业时代劳动力准备教育的必须。20 世纪初期，支持者称公立学校需要开设更为广泛的课程，以鼓励学生完成高中教育，让青年和成人找到满意的职业生涯。

从最开始，国会就把 CTE 看成是帮助青年和成人获得商业和工业所需技能的媒介，并对之进行资助。今天国会仍然很关心具备科技和技术能力的劳动力的短缺问题。国会关心的问题在最新的帕金斯法案中体现出来，并要求 CTE 课程与工业需求保持一致，各州也要保证 CTE 课程和联邦职业培训项目相协调。从 1963 的《职业教育法》，美国政府法律就一直关注在满足商业和工业的需求的同时，也要为满足个人的需求而服务。

3.1 未来美国 CTE 发展要解决的关键问题

1．提高 CTE 的形象

尽管今天的 CTE 更加信息化、更具创新性、更有挑战性，而且具备了更大的弹性，学生不仅仅是学习职业技能，还加入了严格的学术标准，让学生有了更多的选择。但是仍有很多人对 CTE 存在偏见。美国学者胡尔（Hull）在 2003 年的论文中指出，“尽管许多 CTE 课程可以很好地为学生未来的职业生涯做准备，但是仍有些人认为 CTE 是那些学术成绩差的学生的‘收容所’，是掩饰我们教育系统失败的途径”。

许多研究都证明，有必要采取措施提高 CTE 在公众心目中的形象和地位。尽管现在的 CTE 课程在中等和中等后教育水平都已经不只是提供职业培训，而且已经做了很多改革，但是仍需要更多的努力去提高自身形象。具体措施包括：

① 将 CTE 融入公立学校的课程中。一旦课堂教学贴近现实世界，接近真实的生涯选择和就业机会，就会调动起学生学习的积极性。

② 突出强调 CTE 课程完成者具有较强的就业竞争力，并邀请媒体进行宣传，充当促进力量。

③ 与行业和企业合作，保证 CTE 提供的劳动力都是经过高度培训的。我们可以从学生、家长和公众对 CTE 的这种合作教育的态度中得出其形象变化。

④ 建立与家长长期沟通的机制。改变家长盲目地让每个孩子都考取大学文凭的错误观念，告诉他们 CTE 的多样化选择也许更适合他们的孩子。

⑤ 对学校负责学生咨询工作的教师进行再教育。“你不是读大学的料”这种话语不仅错误，而且打击了学生的自尊心，所以 CTE 倡导者必须保证学校的咨询者理解 CTE 的优势，懂得如何将 CTE 融入学校课程中。

所有的从学校到生涯的教育项目都围绕着学术和生涯与技术教育的整合。通过协作努力，学生将会获得更多的经验和知识。提高 CTE 的形象并不是一蹴而就的事情，它需要对 CTE 有强烈热情并且坚信 CTE 培养的学生将来能很好地适应“地球村”对劳动力的要求。

2．解决 CTE 教师的短缺

美国中等 CTE 教学师资队伍和力量从 20 世纪 80 年代初期开始下滑，从学生入学人数、师生比和课堂教学模式都反应出对 CTE 教师的需求。所有迹象表明美国从 80 年代开始到 90 年代高中 CTE 课程出现下降，例如 1998 年高中毕业生完成毕业应修完的 CTE 所有课程的学分只有 4.0 学分，而 1982 年有 4.6 学分。

CTE 教师供应的指示器是每年获得资格认证的新教师的数目、上岗教师数目和离职教师数目。同样 80 年代和 90 年代见证了 CTE 师资队伍的下降，许多学院和大学停开了其 CTE 教师教育课程，只有很少部分的获得教师资格证的 CTE 学院毕业生选择从教，而大部分都选择了在工业领域就业。而且大量教师都离开了教育领域，有报告显示在教师从教的最初五年中，教师的离职率约有 50%。教师的供需情况也可以从教师空缺的报告中直接显示出来，各种州和国家报告中也都指出 20 世纪最后 20 年中大量的高中 CTE 课程都被停止了。

好消息是这种下降趋势对其自身也是一种回应。据有关材料显示，美国对 CTE 教师的需求正逐日增加，原因有：①高中入学人数不断增加；②更多的大学预科学生选修了 CTE 的选修课程；③改进后的更优质的 CTE 课程吸引力更多的学生；④学生和家长都认识到高中期间获得一些能够帮助学生进入未来职业生涯或找到一份好工作的职业能力很重要；⑤一些州和学区取消了普通课程，引导学生选择技术专科预备课程或 CTE 课程进行学习；⑥国家或联邦的举措影响——例如 1994 年的《从学校到工作就业法》、技术准备计划、学术课程和 CTE 课程的融合、学校和课程的技术渗透等。

联邦教育署预计由于教师退休和不断增加的入学人数，21 世纪头十年学校将要招录两百多万新教师。城市和贫困乡村地区教师的短缺是最严重的。当然教师短缺在各学科中存在不平衡，最紧缺的是特殊教育教师，除此之外诸如科学、数学还有 CTE 课程的一些教师也都很短缺。但是大多数州都没有提供足够的教师空缺数据资料，以供形成全国规模的 CTE 教师供求分析，这一点也有待进一步加强。

3．多样性、多元文化教育与美国 CTE

美国社会和劳动力的人口组成已经发生了巨大的变化，而且这种变化在未来将一直持续下去。研究者们也认为美国现代社会已经开始由根植于西方文化的白人占主导地位的社会，转向一个包含多样化种族和民族的全球社会。

首先，美国未来人口将继续朝着多样性方向发展，这就要求教师队伍的多样化以适应学生的多样性。美国国家教师教育鉴定委员会所设定的教师教育的一项标准就是多样性，但是美国目前的教师队伍还不能代表学生人口特点。美国一项研究表明，CTE 教师中 90%的是白人，4%的是非裔美国人，3%

是西班牙裔美国人。这给 CTE 教师队伍的未来建设带来了巨大的挑战，也是美国 CTE 未来发展的一项重要内容。

其次，人口持续不断的多样性也带来文化的多元化和学生需求的多元化，这就要求 CTE 教师能够运用各种方式满足不同人口的需求。CTE 有义务为每一个学生和教师创造一个公平和富有竞争的环境。CTE 教育者们在未来应基于社会目标、学校目标、课程与教学和学校所关心的其他方方面面问题，建立一个模式或框架以应对人口的多样性和多元化教育。未来美国 CTE 的教育者们对于多元文化教育会更加关注以下话题：

① 关注 CTE 教师的跨文化敏感度，即增强教师文化差异的接受性；
② 尊重和鼓励不同点观点和想法；
③ 应教育 CET 学生尊重那些和自己存在差异的人；
④ 加强沟通交流；
⑤ 加强团体项目；
⑥ 鼓励工作场所学习；
⑦ CTE 教师应让学生了解到不同的文化会影响到不同的职业的途径；
⑧ CTE 活动应兼容并代表不同的文化；
⑨ 每一个学生都应有平等参与 CTE 并获得成功的机会。
⑩ 课程内容的具体目标也应涉及文化的多样性；
⑪ 课程安排也应考虑文化因素；
⑫ CTE 教师应通过改变教学内容和方式，让所有的学生参与课堂；
⑬ 加强多元文化教育理论和方法的研究；
⑭ 邀请楷模作为人力资源考官。

4．应对全球经济的职业生涯群（Career Cluster）教育

美国职业生涯群行动始于 1996 年，是由美国教育部职业与成人教育办公室（OVAE）、国家从学校到工作办公室（NSTWO）、国家技术标准委员会（NSSB）联合发起的，旨在建立国家教育行政部门、中等与中等后教育机构、雇主、行会、 其他社会组织和联邦机构之间的联系。其目标是建立有广泛的课程群基础的课程框架，让学生能顺利地从高中过渡到中等后教育机构和在其喜欢的职业领域成功就业。

（1）美国教育部关于职业生涯群、生涯通道、职业生涯专长的结构

如前所述，美国教育部公布的 16 个职业生涯群又与 74 个特定职业生涯通道相连接，例如自然资源系统、建筑、电子通信、人力资源、教育与培训、金融与投资理财、对外服务、旅游、家庭与社区服务、网络系统、法律服务、生产制造、电子商务等。一个生涯通道水平需要更多的特定知识和技能，包括学术和技能两方面，以满足该职业生涯通道中生涯发展的全过程需要，即满足个人从一个新手到管理者再到该职业领域的专家水平发展的需要。在这 74 个职业生涯通道中界定了 1800 个职业生涯专家岗位，例如会计人员、传染病医师、销售经理、地理科学家等。美国教育部职业生涯群框架通过生涯评估，把学生的课程学习和生涯发展联系了起来，既让学生获得了基于职业群的具有更大迁移性的一般技能，又获得了职业通道或专长领域所需的特殊技能和知识。

（2）职业生涯群对 CTE 的影响

ACTE 2007 年的报告指出职业生涯群对 CTE 将在以下方面产生影响：

① 整合了学术和技术准备教育，提高了教育系统的质量。
② 通过促进学术教育，帮助了 CTE 新框架的开展。
③ 帮助学生从中等教育顺利过渡到中等后教育。

④ 对学生的技能评估有了统一和系统的可量化的标准。

⑤ 各州可以根据当地的劳动力市场需求灵活地运用职业群开展 CTE。

⑥ 为学校的生涯咨询老师指导学生制定个人的生涯和教育计划提供了帮助。

⑦ 让家长和学生看到了更多的职业生涯选择机会。

（3）职业生涯群与全球经济

美国制造商协会（NAM）2005 年的报告指出，美国的制造商都开始把业务开设在海外，因为美国不再培养满足他们业务需要的人力。他们还提出“技术鸿沟”可能成为美国商业 21 世纪面临的最关键问题。Friedman 进一步指出“追求鸿沟”就是技术鸿沟扩大的表现。他的这一观点被美国教育部国家教育数据统计中心 2005 年的一个报告所支持，该报告指出美国的学生在学业追求上没有国际生动机强烈。

Hoachlander 在“朝向工业新框架计划的职业教育”报告中，建议 CTE 应该让学生跟上未来技术和全球经济变化的步伐。一个新的 CTE 框架应该具备以下特征：对工作有更开阔和深入的认识；坚固的学术基础；中等与中等后教育的密切联系；关注学生长远的职业生涯发展。

在职业群中，学生从最基础的职业知识开始学起，学生最开始面对的是一个行业，他就可以了解到这个行业中所有的职业的不同之处和它们之间的关系。如果没有这些知识，学生对职业的选择只能来自于自身的感性认识和家人朋友的帮助。因此凸现了职业生涯和通道的必要性，即：在全球化背景中，美国为工作做准备的系统对于学生必须高效、实用、便捷；由于加速的变化 CTE 必须加强职业准备的灵活性；加入了升入大学的选择机会，将会吸引更多的学生；为学生提供了将其学习的理论知识运用于现实生活的机会，更有利于其掌握理论知识；将会调动起学生学习的积极和主动性，帮助学生完成高中学业，获得更好的学术成绩。

总之，美国当前和未来的 CTE 强调为学生提供具备更多选择的教育，包括发展学术、职业和技术技能等。这一举措包含了整合学术教育和职业教育，强调关注一个行业的方方面面。CTE 政策制定者现在鼓励高中的学生通过技术准备计划、双学籍、职业通道等项目，继续进入中等后教育机构进行学习。传统的只关注特殊职业能力准备的教育，已经让位于这一具备更多教育目的和具有更多选择的教育。

参 考 文 献

1. John L. Scott,Michelle Sarkees-Wircenski. *Overview of Career and Technical Education* [M].USA：American Technical Pubilishers,Inc，2008.
2. Howard R.D.Gordon.*The History and Growth of Career and Technical Education in America*[M].USA：Waveland Press,Inc,2008.
3. Richard L. Lynch and Sheila K. Ruhland. *Career and Technical Teaching and Teacher Education in the United States of America* [J]. International Perspectives on Teachers and Lecturers in Technical and Vocational Education , 2007: 277–306.
4. Karen Levesque,Doug Lauen,Peter Teitelbaum,Martha Alt,Sally Librera,MPR Associates, Inc.. *Vocational Education in the United States: Toward the Year 2000*[R]. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement,2000.2.
5. 李双雁,张桂春.从“帕金斯法案四”看美国职业教育的改革[J].中国职业技术教育，2009(4).
6. 黄蘋.从相关法案看美国职业教育的发展[J].职业教育研究，2010(4).
7. 徐国庆.20 世纪美国职业教育思想的沿革[J].教育发展研究，2008(7).
8. 付雪凌.美国职业教育范式的转换及启示[J].职业技术教育，2008(1).

9．续润华.五大重大法令对美国职业教育发展进程的影响[J].河北师范大学学报（教育科学版），2009(3).
10．关晶.美国中等职业教育的现状、特点与改革趋势[J].教育发展研究，2009(13)-(14).
11．王保星.二战后美国的职业教育：发展历程、经验及启示[J].教育研究，1996(2).
12．刘尧.美国职业教育特点述评[J].教育研究，2007(9).
13．姜飞月.美国职业教育立法与新职业主义运动的发展[J].职教论坛，2008(11).
14．姜姝.美国高等职业教育办学特色及其启示[J].高职教育，2008(2).
15．美国教育部网站：http://nces.ed.gov/.

第四篇　国家或地区——澳大利亚

澳大利亚职业教育发展新趋势

刘育锋

2009 至 2010 年间，澳大利亚职业教育与培训得到了健康发展。这种发展体现在选择职业教育与培训课程的学生数量上和职业教育与培训学生的学习结果上。澳大利亚职业教育与培训的健康发展，是由于澳大利亚政府重视职业教育与培训的发展，不断加大投入；也由于澳大利亚职业教育与培训的政策注重发展需求，不断作出调整；还由于澳大利亚注重系统研究，密切关注社会发展、职业教育与培训发展所提出的理论与实践问题，注重前瞻、应用性研究。

1　职业教育与培训发展现状

2009—2010 年间，澳大利亚职业教育与培训的发展，体现在学生与课程、学生学习结果、投资和学徒制培训方面。

1．学生与课程

2009 年，有 170 万学生在公立职业学校和培训体系中注册。与 2008 年相比，2009 年职业教育与培训得到较大发展，具体体现在以下方面。

- 学生数量增加了 0.4%，所注册的职业教育科目的数量增加了 4.9%，教学时间增加了 7.3%，15～24 岁接受职业教育与培训的学生数量增加了 1.6%，土著学生增加了 11.1%，来自非英语国家的学生增加了 2.5%，接受离岗培训的学徒和受训者下降了 2.8%，在文凭及资格以上课程中注册的学生增加了 16.2%。
- 2009 年，15～64 岁的澳大利亚人中，每 9 个人中有一人参加了公共经费支持的职业教育与培训。
- 2009 年，在公共职业教育与培训体系中，学生的组成如下：43.8%是 24 岁及以下；52.5% 是男性；85.9%选择了部分时间制学习方式。
- 2008 年，完成资格学习的人数是 351600，大多完成的是三级证书（40.4%）的资格。

2．学生学习结果

2010 年，完成职业教育与培训模块学习的人员中，有 73.5%直接就业，与 2009 年相似。42.8%的毕业生和 29.8%的模块学习完成者在培训前没有工作，培训后获得了工作。接受职业教育与培训的毕业生中，76.3%直接就业，比 2009 年下降了 1.5%。32.1% 的毕业生选择了继续学习，有一些人选择了边工作边学习的方式。

职业教育与培训的内容与实际工作内容相关度较大。调查表明，接受职业教育与培训后就业的人员中，77.2%的毕业生和 63.1%的完成模块学习者报告培训与他们目前的工作相关。为此，88.9% 的毕业生和 84.0%的模块完成者对总体培训质量感到满意。85.3% 的毕业生和 80.1%的模块完成者全部或部分实现了接受培训的主要目标。

3．经费

2009 年，澳大利亚职业教育与培训的收入增加了，这种增加主要体现在政府投入及服务收费方面。

2009 年，公共职业教育与培训的营业收入（Operating revenues） 是 67.67 亿澳元，比 2008 年增

加了 6.562 亿澳元，增长幅度为 10.7%。

与 2008 年相比，来自澳大利亚政府的收入增加了 4.297 亿澳元，增加了 28.9%。与 2008 年相比，来自州和领地的收入增加了 1.191 亿澳元，增加幅度为 3.9%。

2008 年以来，通过服务获得的收入增加了 7450 万澳元，增加了 7.5%，其中 6030 万元来自海外学生，占增加收入总数的 80.9%。

总营运开支（operating expenditures）是 68.034 亿澳元，与 2008 年相比，增加了 4.475 亿（7.0%）。

4．学徒制

学徒制培训是澳大利亚职业教育与培训的一种重要形式。2010 年，澳大利亚学徒制也得到较大发展。这种发展表现在如下方面：

- 截至到 2010 年 6 月 30 日，共有 440600 位学徒和受训者在培训，与 2009 年相比，增加了 3.2%。
- 在 2010 年 6 月 30 日前的 12 个月内，与 2009 年相比：新开始接受学徒制培训的人数增加了 9.2%，达到了 293900 人；完成学徒制培训的人数增加了 4.9%，达到 164500 人。

不仅人数增加了，而且学徒制的效果也比较理想，这主要体现在学徒们获得工作与继续学习方面。结束学徒制或受训者制度培训后的 9 个月内，有 90.1% 的完成者和 73.4%的未完成者获得了工作，获得全日制工作的完成者平均每年工资为 48200 澳元，获得全日制工作的未完成者平均每年工资为 40700 澳元。67.6%的完成者和 16.0%的未完成者在学徒制或受训者制度培训后得到相同雇主的雇佣。离开学徒制培训或受训者培训 9 个月后，有 23.1% 的完成者和 33.2%的未完成者选择了继续学习。人们对学徒制培训的满意度较高，调查表明，87.1% 的完成者对学徒制培训感到满意。

2 促进职业教育与培训发展的新措施

为了适应社会变化的需求，提升澳大利亚经济的国际竞争力，澳大利亚采取的促进职业教育与培训的发展的新措施，出现了如下态势。

2.1 加大投入，提高职业教育与培训服务社会的能力

澳大利亚政府认为“澳大利亚未来繁荣与澳大利亚劳动力技能和生产能力密切相关”，提出“澳大利亚要享有持续的低膨胀增长并在全球经济竞争中取得胜利，必须加大对人力资本的投入，建设一支高技能队伍”，因为“这对于澳大利亚经济的未来、未来的繁荣及公民的健康具有重要意义”[①]。

研究表明，2006—2016 年期间，澳大利亚将需有 250 万人获得职业教育与培训资格，其中约需 170 万人获得三级以上职业教育与培训资格证书。为此，澳大利亚政府决定自 2008 年 4 月之后的六年时间内，增加约 82 万个职业教育与培训位置。这些新的职业教育与培训位置中有超过 90%的位置将提供三级以上的职业教育与培训证书的培训。澳大利亚政府提出，新培训位置所提供的职业教育与培训要满足行业需求，要对行业需求作出又好又快的反映。[②]

澳大利亚新职业教育与培训位置，包括 5 万个绿色工作和绿色技能培训的位置，澳大利亚政府为此将投资 9400 万澳元。绿色工作涉及矮树丛再生和本土树木种植、野生动植物和鱼产地保护等内容。绿色技能涉及培训智能加热和冷却技术电工、水循环和节水管工，以及环保车辆发动机的机械工等工作。澳大利亚新职业教育与培训位置，还用于基于企业的培训。澳大利亚政府宣布将提供 2500 万澳元用于“以企业为基础的生产力提高项目”（EBPPP）。该项目的培训对象是在职工人，目标是为工人提供提高技能水平并获得更高级别职业资格的机会。该项目由企业、行业技能委员会和澳大利亚政府合作开展。200 位雇员以上规模企业的在职工人培训位置成本的 50%，100～199 位雇员规模企业的在

① 见“Skilling Australia for the future”（ Election 2007 Policy Document）有关内容.

② 见“Skilling Australia for the future”（ Election 2007 Policy Document）P1有关内容.

职工人培训位置成本的 75%，以及 100 位以下雇员规模企业的在职工人培训位置成本的 90%，由政府负责；企业分别负责以上企业在职工人培训位置培训成本剩下的 50%、25%和 10%。EBPPP 于 2009 年 11 月开始执行。①

澳大利亚设立了 1 亿澳元的职业教育与培训教学投资基金，用于社区教育和培训提供者的基础设施建设。澳大利亚所有 TAFE 学院都有资格申请获取 2 百万至 1 千万澳元用于购置新基础设施和更新现有设施的经费。这些基础设施将支持可持续发展的技能，包括受到气候变化缓解政策影响的绿色技能。

2009—2010 财政年度，TLCF（VET）还将提供 5 亿澳元用于提高职业教育与培训的教学质量，并使之现代化。

行业技能委员会成员在澳大利亚职业教育与培训体系中具有非常重要的意义。它由雇主和雇员代表组成，其主要职责包括：诊断雇主的培训需求、开发培训包，以及向职业教育与培训提供智力支持等。为了促进行业企业更好地参与职业教育与培训，澳大利亚政府决定在 2007 年后的三年中，提供 5100 万澳元用于促进行业技能委员会建设。

2.2　开发核心技能与就业技能内容，提高人的就业与发展能力

澳大利亚工商业协会（ACCI）和澳大利亚商务委员会（BCA）开发了就业技能框架内容，提出就业技能由交流、小组工作、解决问题、主动性与事业心、计划与组织、自我管理、学习与技术 8 个技能群组成。澳大利亚还提出了核心技能框架（ACSF），其中，核心技能由学习、阅读、书写和口头交流组成。澳大利亚提出了就业技能与核心技能的关系表（见表 1）。

表 1　澳大利亚提出了就业技能与核心技能的关系

就业技能及其表现	澳大利亚核心技能
交流技能	
听和理解	口头交流
满足听众需求的书写	写
独立阅读	读
有效地使用计算能力	计数
小组工作技能	
教练、辅导和反馈	口头交流
解决问题	
将数据和环境考虑进去的测试假设	计算能力
主动性和事业心	
适应新环境	学习
计划与组织技能	
收集、分析和组织信息	学习、阅读、口头交流
自我管理技能	
阐明自己的思想和远见	学习、口头交流、书写
学习技能	
管理自我学习	学习
技术技能	
使用网络来组织数据	计数

① http://www.deewr.gov.au/Skills/Pages/default.aspx.

2.3 增加职业资格框架内的研究生证书层级，构建面向人人的无缝衔接的终生教育体系

澳大利亚资格框架（AQF）于 1995 年 1 月起开始实施，2000 年在全澳洲全面实行。澳大利亚资格能够证明人们通过学习、培训、工作和生活所获得的知识和技能。它能帮助所有学习者、雇主和教育与培训机构进入资格体系。在 AQF 体系中，人们能够在任何适合自己的阶段开始学习。AQF 还能够帮助学习者计划他们的职业生涯，促进终生学习。

AQF 中的职业资格包括三种：普通教育（学校）资格、职业教育与培训资格和高等教育资格（见图 1）。相同级别的资格能够将不同种类的教育进行连接，允许人们从一种教育类型向另一种类型转换。同一类型的资格证书具有不同的层级，为人们职业生涯的发展提供了发展的通道。AQF 是以能力为本位的，职业资格内容是以行业所要求的能力单元形式呈现，获取资格要求人们展示在工作场所中运用相关的知识与技能。AQF 允许将学习的能力单元进行累计，它还承认人们通过非正规通道获得的知识和技能，即承认先前的学习。

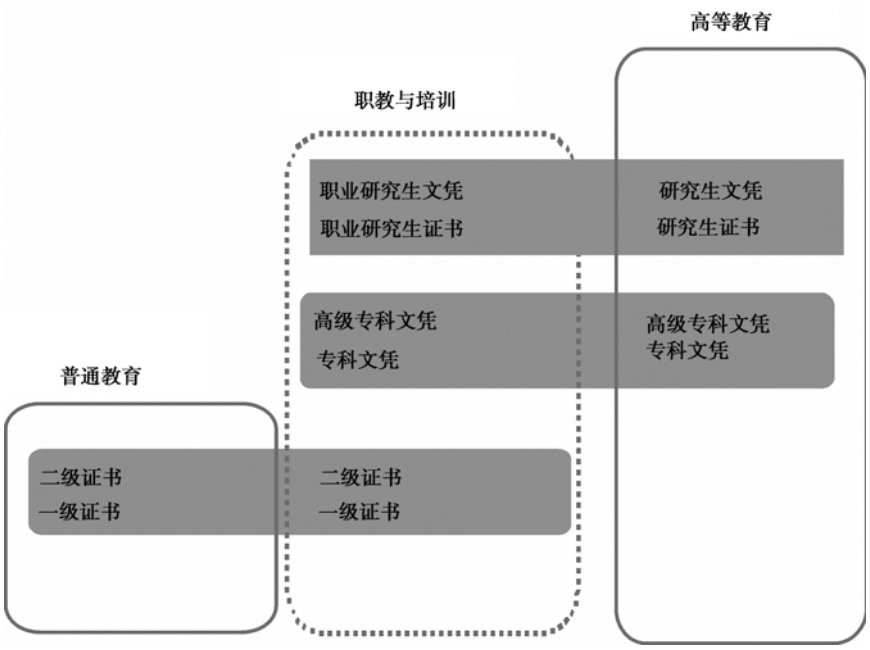


图 1　澳大利亚资格框架体系图

2005 年前，AQF 职业教育资格证书只有六级，即一至四级职业证书，加上文凭和高级文凭两级证书。2005 年后，该职业资格证书框架内加上了职业研究生证书和职业研究生文凭两级资格证书。这两级证书与普通高等教育的研究生证书和文凭处于同一级别。职业研究生证书和职业研究生文凭的学习时间与高等教育中的研究生文凭和研究生证书时间相似：前者需要全日制学习 6 个月或者相当的部分时间制的学习时间；后者需要全日制学习 12 个月或相当的部分时间制的学习时间。达到如下之一者，可以学习这两级资格证书（但不局限）：具有高级文凭或文凭者；具有四级证书或三级证书但有相应的行业经验者；证明具有研究生层级的学习能力并具有相关行业经验者；具有学士学位，或有相关行业经验的副学士学位者。

澳大利亚政府在 AQF 的职业资格证书体系中加上职业研究生证书和职业研究生文凭两级资格的目的是要延伸职业教育的学习通道，并增加 AQF 内相同层级资格间的更多的选择性。与普通高等教育中的研究生证书和研究生文凭相比较，职业研究生证书和研究生文凭更强调行业能力，而不那么强调

学科内容。

2.4　提出适应变化的质量新原则，保障培训包满足行业企业的实际需求

培训包是澳大利亚职业教育材料开发的指导性文件，它主要由标准、资格和评估指南三部分组成。一个完整的培训包还包括学习策略、评估材料和职业发展材料等辅助材料。要满足社会发展呈现出的各种各样变化的需求，培训包也要不断地发生着变化。近年来，澳大利亚依据各种相关变化因素而对培训包内容进行了调整。如 2008 年 5 月，依据新颁布的澳大利亚资格框架体系对培训包进行了修改，2008 年 6 月和 12 月依据有关政策的变化对培训包有关内容进行了修改。2010 年 9 月 9 日，国家质量委员会（The National Quality Council，NQC）批准了培训包的新结构及其新设计，同意到 2010 年年底要依据新的设计模式而更新所有的培训包。

培训包的标准描述人们在工作场所有效开展工作所需要的知识与技能，而没有描述人们接受培训的具体方式。培训包主要由行业技能委员会开发。培训包实施有效期制度，有效期一般为三年。每隔三年就要对培训包的内容进行修订，修订后有关部门还要对培训包的内容进行再认证。

澳大利亚规定，培训包的开发者必须遵照国家的职业教育与培训政策，以保证培训包能够反映澳大利亚职业教育与培训的顾客和澳大利亚社会目前和未来发展对劳动力的多样化需求。培训包的开发者还必须保证培训包具有灵活性，为此，培训包的使用者在执行过程中，能够依据培训包所提供的指南和建议，对培训包的内容进行合理调整。一旦澳大利亚资格框架体系内的资格和能力单元进行了修订，培训包的开发者要 6 个月后，最迟不超过 12 个月，要对培训包进行修订。

为了使培训包更好地反映社会发展需求，及时对这种需求作出快速反映，在“国家委员会关于培训包的开发与认可过程 2008”文件中，澳大利亚提出了开发和认可培训包的“持续改进”、“能够满足行业需求和新技能需求的高度的反馈”等原则，并且要求将这些原则落实在培训包的开发过程中（见表 2）。这一文件要求开发培训包时，培训包的开发者要“对环境进行研究”，并且要有“持续的改进计划”。所谓“对环境进行研究”，是指要捕捉并分析由行业技能委员会收集到的近期的行业智力信息，并判断现有技能的缺乏和培训的需求。这一过程对培训包的持续改进提供了基础前提。“持续的改进计划”阐述了满足现有和未来的技能要求，培训包要发生的若干变化。在修改培训包的有关内容时，企业、雇主和雇员代表、注册和管理机构、注册培训机构、政府等代表要参与该改进计划。持续的改进计划的目的是要保证培训包对现代行业和劳动力需求作出反馈、为满足企业和学习者需求而提供一定的灵活性。[①]

表 2　培训包的质量原则表

质量原则	主要特征 培训包的认可部分必须…	证据 培训包的认可部分如何实现？
保证…; 反馈…对现代行业及其劳动力的需求	1．反映现代工作组织和未来工作方向	● 执行开放、包容的咨询，在一定范围内确认 ● 考虑技能的国际标准和其他国家的标准
	2．由行业需求驱动	● 以明智、可持续的方法综合考虑权益持有者的反馈
	3．对政府的政策倡议作出反映	● 对政府政策倡议作出创新性反映

① National Quality Council Policy for the Training Package Development and Endorsement Process 2008--PRINCIPLES, PROCESSES & KEY DOCUMENTS

续表

质量原则	主要特征 培训包的认可部分必须…	证据 培训包的认可部分如何实现？
使…识别…跨行业和职业的个人能力	4．承认技能的相联性和一致性	● 合并跨行业单元和资格
	5．支持技能在组织和部门内和行业内的技能运动	● 清楚、一致的资格打包规则 ● 有效设计资格框架和通道 ● 合并技能
	6．促进国家和国际的可携带性	● 资格结果与澳大利亚资格框架一致 ● 考虑其他国家和国际标准
	7．反映许可和调整需求	● 促成综合考虑颁发执照和管理要求的解决方法
提供…灵活性…来满足企业和学习者需求	8．满足个人和企业需求的差异性	● 清楚和一致的资格打包规则 ● 提供在不同背景中能够申请的灵活的资格
	9．支持学习者的平等进入和进步	● 提供多入口和多出口 ● 最小化前提的能力单元 ● 清楚地写出能力单元，单元有相同的宽度和深度
	10．支持学习者在教育部门间的转换	● 提供执行/通道的建议
保证…功能性…通过易于理解、设计，以及达到政策和出版的要求	11．支持在不同背景中执行	● 提供执行/通道的建议
	12．支持评估的开展	● 清楚地写出能力单元，单元有相同的宽度和深度
	13．没有设置执行的结构性障碍	● 资格的清楚和一致的打包规则 ● 与国家培训信息系统/国家注册的出版标准一致 ● 与培训包政策一致

依据 2010 年 9 月 9 日国家质量委员会（NQC）批准的培训包的新结构及其新设计，新培训包的内容语言更为简化、内容更短，结构更合理。新培训包的变化主要体现在如下方面：

第一，内容更简化。新培训包的能力单元将只通过行为标准而体现。

第二，强化评估要求。将成绩和知识事实与能力单元中的成绩标准要素相关联，所要求的技能体现在要素和成绩标准中。

第三，将基础技能在能力单元中详细列举出来。

培训包的以上变化意味着，新设计将使得培训包更容易使用，更注重评估，更注重知识和基础技能。此外，还将提供新培训包使用的详细建议。

2.5 执行基于结果本位和简化原则的修订，使澳大利亚质量培训框架更具可操作性

澳大利亚重视职业教育与培训质量保障体系的构建。这种重视表现在国家质量委员会（NQC）的成立和澳大利亚质量培训框架（AQTF）的修订上。

国家质量委员会（NQC）成立于 2005 年 12 月。NQC 监管质量保障并保证澳大利亚质量培训框架（AQTF）标准应用的一致性。在国家技能框架范围内，NQC 有认可培训包以及其他质量保证内容的具体权利。NQC 在召集职业教育与培训主要人员与机构——行业、工会、政府、平等组织和实践者——来监督和支持目前和未来职业教育与培训的质量、在保证成功地运行国家技能框架方面具有重要功能。NQC 的具体职责包括：向部长委员会报告国家技能框架的运行情况，包括培训包、AQTF 标准和其他质量保证的安排；在认可培训包方面为部长们提供建议；在国家技能框架内建议改进国家一致性的方法。

澳大利亚质量培训框架（AQTF）是一套国家的职业教育与培训的质量标准，这套标准为保证全国一致的和高质量的澳大利亚职业教育和培训体系提供了制度保障。澳大利亚质量培训框架在不断发生变化。目前使用的 AQTF2007，自 2007 年 7 月 1 日起开始实施，取代了以前的 AQTF2005。

AQTF2007 由基本标准和其他标准组成。这三个基本标准包括：① 注册的必须标准；② 州与领地负责注册事务机构的标准；③ 优秀标准。其他标准包括：① 课程标准；② 州与领地负责认定课程的机构的标准。具体内容见图 2。

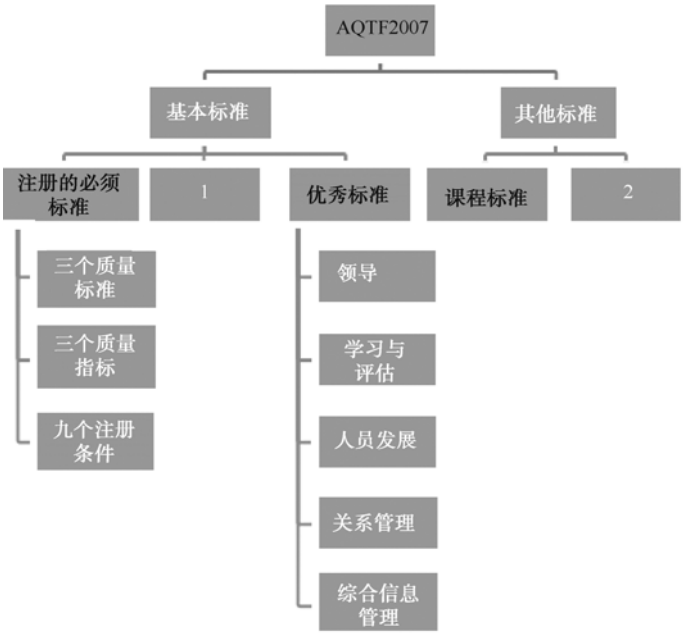


图 2　澳大利亚资格质量框架 2007

注：1 为“州与领地负责注册事务机构的标准”，2 为“州与领地负责认定课程的机构的标准”。

“必须的注册标准”规定培训机构必须满足这些标准，才能开展和评估全国性的得到认可的培训并颁发全国所承认的资格。这套标准包括三个标准、一个注册培训机构依据这三个标准而收集关于自己成就的要求，以及九个注册条件。州和领地负责注册的机构，负责对培训机构进行注册并保证所提供的培训评估服务。这些标准和支持性指南，提供了国家运行的框架。“优秀标准”是注册培训机构自愿使用来改进他们培训和评估的质量标准，它包括如下五个标准：领导、学习与评估、人员发展、关系管理和综合信息管理。

“AQTF 注册的必须标准”包括三个标准：①注册培训机构提供符合质量的培训和评估；②注册培训机构坚持进入和平等的原则，并使顾客结果最大化；③管理制度对顾客、员工和有关机构和人员以及注册培训机构运转环境的需求作出反映。每个标准又分为不同的要素，如，以上标准一包括 5 个要素；标准二包括 6 个要素；标准三包括 3 个要素。

2.6　提出教师和培训者新要求，以保障职业教育与培训的教学水平

2010 年 6 月，澳大利亚质量委员会同意对澳大利亚质量与培训框架（AQTF）中的培训者和评估者能力的政策进行修订，并且要求职业教育与培训机构在两年的时间保证所有的培训者/评估者满足新的要求。

依据新政策，培训者必须：持有 TAE10 培训与教育培训包中的 TAE40110 证书；或者能够证明有 TAE10 培训与教育培训包中的 TAE40110 证书能力相当的能力；或者在具有第一条或第二条内容所述

能力的人员的直接监督下工作。

评估者必须：持有 TAE10 培训与教育培训包中的三种能力，即：TAEASS401A 计划评估活动和过程的能力、TAEASS402A 评估能力和 TAEASS403A 参与证实评估的有效性的能力；或者能够证明与上述三个能力单元的相当的能力。

新政策包括培训者和评估者“证明相等的能力”。即，如果他们能够证明通过持续的专业实践获得了所需要的能力，澳大利亚国家质量委员会将不要求培训者和评估者提高他们的正式资格。

3 促进职业教育与培训发展的重大项目与活动

近年来，澳大利亚政府在联邦层面启动了若干职业教育与培训项目，并且开展了若干具有重大意义的活动。这些项目与活动，在很大程度上引导并促进了澳大利亚职业教育与培训的总体发展。

3.1 职业教育与培训项目

澳大利亚启动的重大职业教育与培训项目主要包括教育投资基金（EIF）项目、劳动场所英语语言和阅读（WELL）项目、绿色工作项目，以及学徒制培训项目。

1．教育投资基金项目

2008—2009 年预算设有教育投资基金（Education Investment Fund，EIF）项目，是政府教育革新的主要体现方面之一。EIF 目的是通过支持澳大利亚第三级教育和研究的基础建设而建设一个现代、生产率高，并具有国际竞争力的澳大利亚经济。EIF 项目将为高等教育机构、研究机构和职业教育与培训机构提供基础建设经费，以提高澳大利亚知识生产和教学能力，促进更多人员接受第三级教育，明确实际情况准确定位以满足国内目前和未来的技能需求，提高澳大利亚革新能力，促进澳大利亚研究能力的提高，最终提高澳大利亚教育和研究的国际竞争力。

2．劳动场所英语语言和阅读（WELL）项目

在澳大利亚政府 1.192 亿澳元基础技能一揽子预算中，劳动场所英语语言和阅读（WELL）项目四年内增加了 1570 万澳元。自 2010 年 7 月 1 日以来，提供了近 9500 个额外的 WELL 培训场所。经过竞争，选择了六个行业技能委员会，他们与雇主、注册培训机构和土著机构共同工作，并开发新的 WELL 培训项目。

3．绿色工作项目

2009 年 7 月 30 日，澳大利亚总理陆克文宣布了 5 万个新的绿色工作和培训机会项目。该项目的目的是要建设一个更强大和更环保的澳大利亚经济。为此，澳大利亚政府投入了 9400 万澳元。该项目直接的目的是要保证澳大利亚年轻人或处于社会不利群体人员获得绿色工作所需要的培训和技能。

4．学徒制培训项目

为了迎接金融危机带来的技术技能型人才缺乏的挑战，澳大利亚政府启动了“澳大利亚学徒启动奖金”项目。该项目于 2009 年 12 月 1 日至 2010 年 2 月 28 日期间实施。为了鼓励企业多招收学徒，政府对于接受学徒的雇主给予从 1500 澳元到 4850 澳元不等的奖励，该项目增加的培训位置，帮助了 26000 多个年轻人接受了学徒制培训。

5．海外职业教育与培训质量监管项目

得到认可的澳大利亚海外职业教育与培训机构数量在不断增加。这些机构所开展的培训活动，既可以为澳大利亚带来经济利益和荣誉，也可能会给澳大利亚带来风险。为此，需要加强对澳大利亚海外的职业教育与培训机构的质量监控。因而，澳大利亚国家质量委员会 2009 年启动了海外职业教育与培训质量监管研究项目。

该研究项目提出，目前澳大利亚在国家层面缺乏对海外的职业教育与培训机构的监管，海外的澳大利亚职业教育与培训机构也担心监管方法与当地文化会产生冲突，因而可能会影响与海外合作伙伴

的关系。研究判断出 17 种海外市场运作的挑战，如战略计划、理解别国法律法规、合作伙伴的选择、与合作伙伴签定详细的合同、培训模式、英语能力、教师资格、评估标准、监管与持续改进，等等。研究还向澳大利亚国家质量委员会提出了四大建议：支持所提出的六大要素模式作为监管和管理澳大利亚海外职业教育资格的危机管理模式；为判断并缓解危机，要对该模式的三个核心要素进行评估；开发执行计划；开发 VET 海外执行指南/手册，包括海外的最好的实践的案例。

3.2　重大活动

联邦政府在实施职业教育与培训项目同时，也开展了若干重大与职业教育与培训相关的活动。2009 年与 2010 年间，最值得一提的活动至少包括如下两项：

1．成立国家资源部门就业专门小组

国家资源部门就业专门小组于 2009 年 11 月建立。目的是在未来五年内，帮助获得主要资源项目所需要的 7 万多额外的技术工人。

2．部长杰出奖颁奖活动

2010 年 10 月 26 日，在澳大利亚议会大厦举行了部长杰出奖颁奖典礼活动。第三级教育、技能、工作和劳动场所关系部部长主持了颁奖活动。该活动将奖项颁给了 20 个澳大利亚学徒制雇主。

4　职业技术与培训研究重点

澳大利亚国家第三级教育和培训 2011—2013 年研究重点于 2010 年 6 月得到批准。这些研究重点包括技能与生产率、第三级教育与培训体系的结构、教育与培训对社会包容的贡献、学与教，以及职业教育与培训场所及地位五个方面。这五方面研究重点所涉及的具体内容如下：

1．技能与生产率方面

主要研究技能如何对经济增长作贡献，为此，需要研究：①技能使用，过度提供技能和误配问题；②技能提供—培训的缺乏及反映；③技能和资格的功能；④技能市场问题，如：教育与培训同职业劳动力市场的匹配，劳动力市场结构同教育同培训的功能，劳动力流动性，通用技能与技术技能；⑤技能的回报；⑥劳动力开发与参与；⑦技能类型，包括：基础、技术、就业能力、“绿色”技能；⑧投资回报；⑨企业的角色，⑩就业模式。

2．第三级教育和培训体系的结构方面

主要检查政策、经费和劳动力市场对教育与培训的影响，这方面研究主要涉及如下内容：①投资模式，如国家与私人的贡献及学生的权利；②质量保证；③计划，如：劳动力计划及行业角色，培训包；④市场和市场结构；⑤管理，包括：注册培训机构的管理、做事的成本；⑥合同化培训安排；⑦信息提供。

3．教育与培训对社会包容的贡献方面

主要探索通过教育与培训减少社会不利群体的途径，这方面的研究主要包括如下内容：①界定不利群体及适宜的举措，如低社会经济地位，重新构建平等；②个体动机及通道；③机构的反映能力，包括容纳不利群体、激励去教“难教”的学习者；④不同学习环境的功能；⑤学习社区；⑥社会流动和资格的作用；⑦边缘青少年及社会创伤影响；⑧语言、文字和计数技能；⑨平等群体，如低社会经济地位、青年人、成人、移民、土著居民、农村和偏远地区、残疾，以及性别。

4．学与教方面

主要包括理解人们学习的方式、原因、学习场所和学习时间。这方面主要包括如下内容：①学习的有效模式及其对实践者和学习者的影响，如能力本位培训、知识获得、在岗与院校之间的培训（学徒制及受训者制度）、工作本位学习、在教学过程中使用技术（信息与通信技术、e-learning）、非正式与不正式学习、没有得到承认的学习、应用学习、学校中的职业教育与培训、高等教育中的成人继

续教育与职业教育与培训；②学习文化的发展；③质量；④结果，如评估及承认、报告、完成与未完成、学习者参与与保留；⑤学习者特征及动机；⑥具体学习者的需求，如，青年、成人、移民、国际学生、土著居民、农村及偏远地区居民，以及残疾人。

5．职业教育与培训的场所及地位方面

主要考虑职业教育与培训在第三级教育中、在工作和社区中的功能与作用。这主要包括如下内容：①机构，如 TAFE、私人注册培训机构、企业注册培训机构、成人和社区教育提供者、大学、私立高等教育提供者、双元或多元提供者；②通道，跨部门教学及衔接；③不同部门之间的关系，如竞争、合作及“谁教什么”；④地区中的市场及挑战；⑤国际化；⑥职业教育与培训提供者的反映能力，如支持革新、商业波动的影响（劳动力市场、小企业、行业考虑）、环境、技术和人口挑战；⑦职业教育与培训和承认继续教育中的劳动力，如雇佣和资格、行业行情、教学和评估中的专业发展、成功计划、参与研究。

第五篇　国家或地区——日本

日本职业教育改革的最新动向与发展趋势

陆素菊

21 世纪以来，随着高等教育的高度普及化、新生劳动力市场的结构性变化，特别是青年就业问题的加剧，日本加速推进了职业教育的重组转型，职业教育进入了一个新的历史发展阶段。曾在经济高度成长期得到快速发展的职业高中规模明显缩减，高中教育形态发生结构性变化，以往狭义的学校职业教育逐渐被广泛的生涯教育所取代，同时“双元制”也成为职业教育改革的关键词。本文聚焦日本高中阶段职业教育改革的最新动态与发展趋势，通过对日本高中阶段职业教育改革与发展的梳理与分析，期望能对同样面临种种挑战的我国中等职业教育的发展有所启示。

1　日本职业教育与职业培训体系及其变化

第二次世界大战后，为振兴以第二产业为重点的产业经济，日本战前的“实业教育”概念[①]被“产业教育”所替代。1951 年颁布的《产业教育振兴法》[②]规定，产业教育是发展产业经济及提高国民生活的基础。产业教育是指，初中、高中、大学或是高等专门学校，开展使学生习得从事农业、工业、商业、水产以及其他产业（包含家庭科教育）所必要的知识、技能及态度的教育（第 2 条）。与这一规定相一致，日本学校职业教育的目标与其说是为了培养适应一定职业领域的专家（熟练劳动力），还不如说它更强调实施为培养一定产业领域（职位）专家的基础教育，即与农业、工业、商业、水产、家庭、护理等产业相关的课程与专业教育，所谓的“产业教育”是基于这一意义上的。在职业教育研究方面，作为专门研究日本职业教育和培训的学会，日本产业教育学会（Japan Society for the Study of Vocational and Technical Education，JSVOTEE） 创立于 1960 年 10 月，聚集了从事研究初中的职业科（1958 年改为技术科），高中的职业教育、进路指导/职业指导、产业心理学、企业内教育的学者和研究人员。与企业经营、企业内教育有关的组织有经济团体联盟的职业培训组织“日本产业培训协会”。作为具有代表性的研究机构，一个是全国性的为职业培训机构培养指导员课程的职业训练大学校（1999 年以后被改为职业能力开发综合学校），及其下属的能力开发研究中心（均设立于 1961 年）。另一个为成立于 1958 年的日本劳动协会，1990 年被改为日本劳动研究机构，主要研究职业培训。

从日本职业教育体系的变化来看，日本“二战”后学校教育制度实施 6—3—3—4（小学院 6 年，初中 3 年，高中 3 年，大学 4 年）的单轨制，到 20 世纪 70 年代末，学校职业教育主要指高中阶段的职业教育。1980 年代以来，除了职业高中、短期大学（1950 年制度化）、五年一贯制的高等专门学校

① 日本近代的实业教育产生于明治维新时期，我国近代的癸卯学制主要借鉴了日本的学制，“实业学堂”、“实业救国”中的“实业”一词也由日文翻译而来。在现代日本，“实业教育”被“产业教育”取代，产业教育与我国的学校职业教育相近，但范围更宽泛。

② 産業教育振興法（昭和 26 年法律第 228 号）第 2 条规定：この法律で「産業教育」とは、中学校（中等教育学校の前期課程及び特別支援学校の中学部を含む。以下同じ。）、高等学校（中等教育学校の後期課程及び特別支援学校の高等部を含む。以下同じ。）、大学又は高等専門学校が、生徒又は学生等に対して、農業、工業、商業、水産業その他の産業に従事するために必要な知識、技能及び態度を習得させる目的をもつて行う教育（家庭科教育を含む。）をいう.

（1961 年设立，毕业生可获准学士学位）外，专门学校（1975 年新设，以私立为主）、职业能力开发校（基于 1958 年《职业培训法》后修订的 1985 年《职业能力开发促进法》第 1 条设立）等职业教育机构的制度化，逐步形成了由文部科学省所管辖的学校职业教育（vocational education），与厚生劳动省所管辖的职业培训（vocational training，现改为职业能力开发），共同组成日本职业教育与培训体系。从办学功能和培养目标看，日本职业教育通常是指在文部行政指导下的学校职业教育以及职业观、人生观的养成教育，主要包括高中阶段的职业高中、高等专门学校，更重视“职业人培育”的基础与基本教育；而职业培训是指 1958 年《职业培训法》实施以来，主要是指文部省管辖以外的所谓“学校外”，即劳动行政所管辖的、在公共职业培训设施以及私有企业中所进行的职业教育，或是对希望就业者所进行的以技能培训为主的教育，重视特定职业（职业种类）的职业培训，与欧美取向的国家资格授予培训相一致。高中阶段的职业高中（被称为职业学科，现改为专业学科，本文统称职业高中），它实施“一定的或特定的职业所必要的知识、技能、态度的教育”，作为非完结型的职业教育，它又以职后的企业内培训的实施为前提[①]。本文重点分析日本高中职业教育的发展及其转型，期望对我国职业教育发展问题的反思有所启发。

为了应对高等教育大众化的推进，青年就业问题的日益加深，无论在政府政策层面还是在学术研究层面，普通教育、高等教育中的生涯教育、大学生的职业见习、研究生教育中的职业人继续教育等范畴，被纳入广义的职业教育体系，职业教育和生涯教育成为日本政策和研究关注的重要领域。2010 年 10 月召开的第 51 届日本产业教育年会上“普通教育中职业教育的可能性”被作为学术研讨主题，成为各领域研究者深入探讨的命题[②]。普通教育中的职业教育与生涯教育，高等教育中的职业教育，看似不太协调的表述，从日本职业教育与生涯教育的实践来看，却是如此的恰如其分。普通教育与高等教育阶段的职业教育概念也被学术界广为接受，日本职业教育研究热点的变化，反映了职业教育实践的发展趋势。

2 日本高中教育结构性调整与职业教育的转型

20 世纪 90 年代以来，日本经济一直处于泡沫经济崩溃后的低迷状态，传统的企业终身雇佣制度也被逐渐打破，同时高等教育的高度普及化，以及青年不稳定就业和职业发展问题的深刻化，这些不仅给学校教育带来了结构性变革，也推动了日本政府对职业教育与培训政策作出相应变革。

2.1 职业高中从规模发展到改革调整，高中（职业）教育逐渐多样化

在日本经济高度成长期的昭和 40（1965）年，高中教育阶段在校生数的普职比为 60∶40，到 20 世纪 90 年代职业高中的在校生比例已下降到 20%。面对高中职业教育的衰退局面，紧跟社会需要的变化，日本理科教育及产业教育审议会提出了一系列的积极措施，比如在专业设置方面，强调专业性教育，扩大专业设置范围，1970 年在公立职业高中新增了“护理”，1998 年新增了“信息”、“福祉”专业，形成了农业、工业、商业、水产、家庭、护理、信息、福祉等“8 大专业”，专业设置从以往的产业主体扩大到人们的生活和社会整体发展直接相关的领域，打破了原有公立职业高中以一产、二产类专业为主、私立专门学校以三产为主的办学格局，适应了经济服务化、信息化、国际化的需要；为了明确职业高中在专业教育中的定位，1993 年职业高中被更名为专业高中，通过突出职业教育的专业性和基础性，确定职业教育在终身教育体系中的地位与功能，着力于培养未来技术专家的基础和基本教育；在实践教育方面强调与产业界的联系，实施体验式就业教育，并把它贯穿于教育的全过程；为了搞活职业教育，采取更为灵活多样的教学方法。

① 寺田盛紀.日本の職業教育－比較と移行の視点に基づく職業教育学．京都、晃洋書房，2009.

② 横山悦生．シンポジウム「普通教育における職業教育の可能性」の状況[J].（日本）産業教育学研究，2011（1）.

同时，作为应对职业高中萎缩和推进高中教育多样化的重要举措，日本在1994年设立综合高中。这一举措，扩大和拓展了高中阶段职业教育的范围和内涵。综合高中的前身有普通高中和职业高中，它作为“以选修制为特征综合实施普通教育和职业教育的学科”。设立以来，在客观上取得的成效主要体现在：满足了人们就业和升学等多种出路的需要；为学生广泛而自由的选择性学习提供了可能；采用学分制进行教育课程的编制，推进了高中学校之间以及与专修校之间的相互沟通，促进学生向专门学校转学的可能；从结果上来看能使学生有多种出路的选择。可以说，如何打破普通教育即升学、职业教育即就业的关系，日本综合高中在适应学生多种兴趣爱好和出路，使其能有较广选择余地的课程设置方面，在培养学生对自己出路的选择能力和职业观、劳动观方面做出了积极尝试。

2.2　职业教育高等化与高中毕业生出路多样化趋势

根据日本学校教育法规定，被明确定位为职业教育机构的有，高等专门学校、专修学校、短期大学，以及厚生劳动省管辖的职业能力开发机构，这些机构与我国高职的层次相当。特别是1975年专修学校的制度化，使得日本职业教育的高中后趋势日益明显。同时为了推进在高中与大学衔接中职业高中的高度化，满足职业高中毕业生的升学需要，各地在职业高中内设置专攻科，在很大程度上也促进了职业高中的转型和升格。据2008年度文部科学省的统计（见表1）[①]，在高中设置的专攻科广泛分布在包括普通高中（普通学科）的各个专业（学科）领域，其中设置比例最高的专业为依次为护理、水产专业。

表1　日本高中各学科设置专攻科的情况

高中各学科	普通	农业	工业	商业	水产	家庭	护理	信息	福祉	合计
设有该学科的学校数	4025	333	587	744	45	319	97	24	100	6274
设立专攻科的学校数	4	10	19	1	28	2	76	0	2	142
专攻科在校生/人	176	263	532	36	546	125	6991	0	32	8701
学校设置比重/%	0.1	3.0	3.2	0.1	62.2	0.6	78.4	0	2.0	2.3

资料来源：日本文部科学省平成20年（2008年）年度学校基本调查。

职业高中毕业生的升学比例不断扩大，在客观上打破了普通高中与职业高中毕业生升学或就业两分化的局面。据统计，在2008年度高中毕业生总数108.8万人中，进入专门学校（以高中毕业生为招生对象的专修学校的专门课程，相当于我国民办高职）23.4万人，占21.5%；进入大学和短期大学57.5万人，占52.8%；进入公共职业能力开发机构6900余人，占0.6%，所以有约占75%的高中毕业生进入高等教育机构，这反映了日本高等教育高度普及化的程度。20世纪90年代作为高中改革调整的成果，高中教育学校类型不断多样化和职业高中专业分布趋于多样化。据2009年文部科学省的学校基本调查，日本国立、公立、私立高中共有5183校，在333万人在校生中，普通高中占72.3%，职业高中占22.7%，综合高中占5%；在职业高中学生数在各专业（学科）的分布为，工业占8.0%，商业占6.7%，农业占2.6%，家庭占1.3%，护理占0.4%，其他为3.0%。

同时，职业高中毕业生出路呈多样化局面。从文部科学省2010年度所统计（见表2）[②]的高中毕业生出路来看，职业高中各专业（学科）毕业生的升学（包括大学等普通高校和专门学校等职业类高校）比例较高的为商业、信息等学科，都在50%以上，最高的是护理专业超过了90%，这既反映高中毕业生出路日益多样化，同时也是高中与大学教育形态之间贯通和衔接的积极结果。值得关注的是“其他”一项，即既不升

① 文部科学省.キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書——児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために．東京，2004.

② 文部科学省.今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について．東京，2010.

学又不就业的毕业生高达 7%，1990 年以来这一比例一直徘徊在 10%上下，大学毕业生中的这一比例更是高达 20%。日本的这一“NEET 现象”被作为青年就业中的突出问题引起了日本政府的高度重视，也直接导致了 2004 年政府相关部门共同实施“青年自立与挑战计划”等一系列促进青年就业政策措施的出台。

表 2　高中毕业生的出路情况（文部科学省 2010 年速报值）　　人数/百分比

出路 / 学科	大学等	专门学校等	就业	其他	合计
普通学科	490161（63.1）	173096（22.3）	57433（7.5）	56045（7.2）	776735（100.0）
农业学科	4295（15.6）	8151（29.6）	13080（47.5）	1996（7.3）	27522（100.0）
工业学科	15867（18.8）	16698（19.8）	48154（57.0）	3710（4.4）	84429（100.0）
商业学科	20553（28.6）	20012（27.8）	26463（36.8）	4936（6.9）	71964（100.0）
水产学科	505（17.5）	514（17.8）	1696（58.6）	178（6.2）	2893（100.0）
家庭学科	3695（25.8）	4343（30.4）	4943（34.6）	1323（9.2）	14304（100.0）
护理学科	3453（80.8）	508（11.9）	191（4.5）	121（2.8）	4273（100.0）
信息学科	289（44.8）	189（29.3）	131（20.3）	36（5.6）	645（100.0）
福祉学科	549（18.2）	805（26.7）	1448（47.9）	218（7.2）	3020（100.0）
其他	22584（68.2）	6239（18.8）	1764（5.3）	2537（7.7）	33124（100.0）
综合学科	18277（37.0）	14876（30.1）	12046（24.4）	4184（8.5）	49383（100.0）
合计	580228（54.3）	245431（23.0）	167349（15.7）	75284（7.0）	1068292（100.0）

资料来源：日本文部科学省平成 22 年（2010）学校基本调查（速报值）。

http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List/List.do?bid=000001027480&cycode=0，Dec.10.2010.

2.3　实践型生涯教育的提出与高中生涯教育渐呈扩大化和系统化趋势

日本新生劳动力市场的结构性变化，早期离职和频繁跳槽等青年职业发展问题的加剧，对学校教育特别是高中教育改革提出了新的挑战和要求。据文部科学省 2008 年度的学校基本调查，在学校毕业生就业的新生劳动力总数中，曾经在 1970 年约占 20%的高校毕业生已上升到约 80%，同时高中毕业就业人数相应地从约占 80%下降到约 20%。如何帮助学校毕业生实现从学校教育到职业世界的顺利转移，日本文部科学省所采取的应对措施，除了改革与充实职业教育外，还在普通学校教育中广泛推进实施生涯教育（career education）。在日本文部科学省层面上首次正式使用“生涯教育”概念是 1999 年 12 月的“关于改善初等中等教育与高等教育的衔接”报告，生涯教育被作为促进中高级衔接的重要措施。该报告指出，学校“进路指导”的开展应该以人的生涯教育为出发点。1999 年以来，作为生涯教育的核心内容——职业见习活动，同时在普通初中、高中、大学被推广实施。

在日本，在普通学校教育中实施生涯教育一般被分为两种形式，一种是相当于职业指导的所谓“进路指导（career guidance）”；另一种是具有职业预备教育性质的具体课程，如初中阶段的“职业科”、“职业与家庭科”和“技术与家庭科”课程，高中阶段的“产业社会与人”课程。围绕生涯教育与职业教育的关系，2004 年文部科学省《关于推进生涯教育的综合性调查研究协作者会议的最终报告——为了每一个学生的劳动观、职业观的培育》，将生涯教育界定为职业观和劳动观的培养，强调以学生的职业观教育为核心实施生涯教育，把生涯教育贯穿于初等和中等教育的全过程，并就生涯教育的基本方向、推进策略以及条件保障作出了规定。2008 年 12 月以来，日本中央教育审议会设立“生涯教育与职业教育特别部门”研究相关课题。2009 年 7 月《第五期中教审审议过程第一次报告》指出，从生涯发展阶段看，为了出路的现实性探索、社会性转移准备，优先研究特别是在普通高中充实生涯教育，提高职业教育的质量，加强职业资格与教育科目的联系，充分利用各种鉴定考试制度，改革学习成果的评价方法。2010 年 5

月《中教审审议经过第二次报告》，以从学校到社会与职业转移为主线，重申学校的生涯教育、职业教育的改善与充实的紧迫性，将生涯教育作为促进社会人与职业人自立的重要课题；强调通过必要的能力与态度的培育，帮助人们的生涯发展。而职业教育是指培养为从事一定的或者特定的职业所需的知识、技能、能力与态度的教育。以职业体验活动为特征的“实践型”生涯教育与职业教育的关系则是一脉相承。

在实践层面，从 20 世纪 90 年代后期开始，以学生的职业观和劳动观培养为主要目的的职业体验活动迅速普及，以至于形成了生涯教育就是职业体验活动的认识。1999 年高中阶段学校学习指导要领（修订版）要求，把就业体验纳入高中职业教育计划之中。据文部科学省的统计，2004 学年实施就业体验的高中占学校总数的 59.7%，其中职业高中的实施率达到 80%以上；有职业体验经历的学生占学生总数的 22.5%，其中职业高中的学生达到 50%。同时，在校长的职权范围内，根据学习指导要领（教学大纲）学校设定要求学生选修的职业教育课程，在公立普通高中，据文部科学省的调查，2009 年 67%的普通高中开设了农业、工业、商业、家庭等职业教育的选修课程，其中是商业占 51%，家庭占 81%。

3　职业高中学习指导要领（教学大纲）的变化与最新动向

在日本，职业高中在培养熟练职业人的功能一直被定位于非完结型教育，为后续的企业培育熟练劳动者提供基础与基本教育。《学校教育法》第 50 条（旧法第 41 条）规定，“高中学校的目的在于，在初中教育的基础上，实施适应学生身心发展及出路的高度的普通教育和专业教育”，以帮助学生决定适应（自身）个性的未来出路，提高其一般素养，掌握专业知识，技能（同法第 51 条第 2 项）。值得注意的是，连接普通教育与职业教育的是“和”，而不是“或者”，也就是说，可以理解为在普通高中的职业教育和职业高中的普通教育在法律上有着明确的规定，职业教育与进路指导是高中教育的应有之义①。

3.1　从学习指导要领（教学大纲）看职业高中培养目标与课程结构的变化

日本战后职业高中的培养目标的变化表现为：1960 年学习指导要领（商业科）规定“培养商业、经营管理与事务工作人员”；1970 年学习指导要领（工业科）规定“培养中坚技术者”；1978 年开始强调，与高中后的职业形成相连接，聚焦职业的“基础”、“基本”学习；1985 年，高中职业教育与劳动市场的连接，职业资格与课程的联系；1999 年强调基础与基本教育的同时，鼓励参加资格考试；2008 年强调生涯教育。

职业高中的课程结构与培养目标的变化基本一致，如表 3 所示，1978 年以来，专业课程为 30 学分，仅占毕业学分数的 1/3，现行学习指导纲要固定为 25/74。与其他国家相比，专业课学分比例少是一个特点。

表 3　学习指导要领规定的职业高中毕业学分数的变化

年份	1951	1955	1960	1970	1978	1989	1999	2009
毕业学分	85	85	85	85	80	80	74	74
高中必修	38	39～55	男 49～64、 女 47～62	42～44	27～29	37～45	31	31
专业课程	30	30	35	35	30	30	25	25

3.2　新的高中学校学习指导要领（教学大纲）职业教育相关课程的基本主张与改善内容

中教审初等中等教育分科会教育课程部门分会，产业教育专业部门，即高中学校学习指导要领（教学大纲）的职业教育相关课程的修订工作，由专业委员会负责。委员会会长由名古屋大学寺田盛纪教

① “二战”后日本采用 6—3—3—4 单轨制学校教育制度，高中阶段的职业学科（技术高中）与普通学科（普通高中）一样，在课程上更强调基础性教育，二者在学生的毕业资格和升学通道上具有很大的等值性。

授担任，其委员涉及各科目相关的专家（多为大学教授）、校长会相关者、民间企业相关者、地方教育行政相关者等 16 名组成。2009 年 3 月，日本文部科学省颁布了新修改的高中学习指导要领，并将于 2013 年 4 月 1 日按学年逐步推进，全面实施。其中总则与综合性学习的时间、特别活动自 2010 年起先期实施。与 1998 年的学习指导要领相比，新的学习指导要领最大的变化在于，基本舍弃了旧要领中“宽松教育”的概念，改为着重强调提高学生的实际学力，规定要在中小学加强语言、数理、外语、传统文化和道德教育等科目的教育和学习。

在新的高中学校学习指导要领提出的基本主张为：①培育生存能力；②重视知识、技能的习得与思考力、判断力、表现力等培育的平衡；③通过充实道德教育和体育等，培育丰富精神和健康体魄。教育内容的主要改善有：语言活动的充实、数理教育的充实、有关传统和文化教育的充实、道德教育的充实、体验活动的充实、外国语教育的充实，以及在充实有关环境与消费者教育的同时，充实信息利用、信息伦理等教育。其改善要点为：①实现教育基本法所要求的教育目标；②培育能灵活运用知识、技能和解决问题的思考力、判断力、表现力，充实语言活动和确立学习习惯；③明确道德教育的目标，加强体育健康的指导等。

有关职业类各课程科目（包括农业、工业、商业、水产、家庭、护理、信息、福祉的各课程）改善，根据影响职业高中的外部社会状况和学生的实际，其基本主张有：①由于经济的全球化与国际竞争的加剧，产业结构的变化、技术个性与信息化的推进等导致的产业社会的高度化、就业形态的多样化，以及由此带来的就业结构变化，日本产业社会与企业对职业高中的期待、对学生的素质能力要求也在发生变化；②随着职业高中学生意识的变化、升入高等教育机构比例的增加等，以及由此带来的学生出路多样化，要求以往的有明确目的的进路指导加以改善，作出适当应对。

为了应对上述挑战，职业相关课程科目新设、重组等改善的基本着眼点为：具备作为承担社会责任的职业人的规范意识与伦理观；关注技术进步与环境、能源；关注对食品安全、信息伦理及其安全管理的重要性；以及各产业所需要的知识、技术、素养。改善的具体内容如下[①]：

① 围绕未来技能型专家[②]的培育。在课程结构上，进一步重视培育未来技能型专家所必要的专业性的基础与基本，在牢固掌握专业领域相关知识与技术的的同时，通过生产等体验式学习培育实践能力。为此课程结构的调整，从原有的 8 类课程 169 科目调整为 8 类 188 科目；为了进一步充实就业体验，在总则中提出了“在产业现场等引入长期的实习等，积极创设就业体验的机会”等新的内容。

② 围绕推进区域产业发展的人才的培育。提出促进区域产业与区域社会之间的合作与交流，作为贯通各课程的共同要求，规定“通过与地方、产业界等的合作、交流，积极引入实践性学习活动与就业体验”；新设“商品开发”等科目，要求在“农业”、“商业”、“水产”等相关科目中，开设如“商业”的“商品开发”等，充实与地方产业的振兴、商品开发，以及创业活动相关的学习内容。

③ 围绕具有丰富人性的职业人培育。首先，作为职业人的伦理观培育，在各大类课程目标中明确规定“具有解决福祉相关课题的伦理观”的表述，在相关科目中要求充实作为职业人的规范意识和伦理观培育的内容；“农业”、“工业”、“水产”、“家庭”等相关学科课程中充实与环境、能源、食品安全等相关的内容，比如在“工业”科的课程体系中新设“环境工学基础”科目。

① 永山裕二（文部科学省初等中等教育局主任视学官兼産業教育振興室長）. 高等学校学習指導要領の改訂と専門高校［J］. 産業と教育（H20），2008（5）.

② 在日本，高中阶段的职业教育改原有的“职业学科”为“专门学科”，强调专业教育，五年制高专的毕业生被授予“专门士”，中高职都重视专业技术教育。其培养目标被表述为培养“未来技术专家”，虽然与我国职业高中培养技能型人才不同，但其实质都是培养技能操作型人才。故将“未来技术专家”翻译为“未来技能型专家”.

3.3　新的高中学校学习指导要领的改善和充实的方向[①]

与现行的教育课程相比，新的学习指导要领体现的改善和充实的方向如下：

第一，职业高中职业相关课程科目的教育定位，以往强调中坚技术人员、办公人员以及农水产业的后继者等宽广领域的适应产业、社会的人才的培养；今后适应经济社会各种形势的变化，培育作为职业人所必要的知识、技术、技能，有助于推进地区和产业社会发展，职业高中仍然发挥重要作用。

第二，为了上述定位的实现，职业高中的职业教育，更加重视“未来技术专家”培育所必要的专业性的基础与基本，在掌握各专业领域基础性基本性知识、技术、技能的同时，通过资格取得、有用的各种检定、竞赛会的参加等有目的的积极学习，以提高知识、技术与技能，达到实践能力提升的目的。

第三，为了提高在学生适应产业社会的能力、素养培养方面的社会评价，进一步推进职业高中与地区的产业界的伙伴合作关系。同时，为了得到高一级学校对职业高中毕业生（能力和素养）的积极评价，不仅需要加强职业高中与小学初中阶段生涯教育及进路指导的衔接，同时为了培养大学等所需要的理论与素养，积极推进与大学等高一级学校的合作，编制应对升学的弹性教育课程。

4　日本模式的“双元制”模式的实施及其课题

4.1　《青年自立和挑战计划》的出台与主要内容

通过教育与培训，开发与培养年轻人的职业能力，需要多部门之间的共同合作，基于这一认识，日本文部科学、厚生劳动、经济产业、经济财政政策等四大臣，于 2003 年 6 月 10 日共同提出《青年自立和挑战计划》，旨在围绕年轻人的职业教育和培训等问题，寻求各部门之间的相互协作，共同促进年轻人的职业自立，日本模式职业教育“双元制”则是这一计划的组成部分。2003 年 6 月 27 日，内阁决定的《关于经济财政运行与结构改革的基本方针 2003》也记述了这一精神，作为结构改革的具体措施之一，提出适应企业需求等劳动市场的状况，将企业实习与教育培训进行组合，面向年轻人导入“实务与教育连结的人才培育制度”（日本模式“双元制”）。

《青年自立和挑战计划》[②]作为推进年轻人就业和职业能力开发的对策，在厚生劳动省 301 亿日元的资金推动下由有关部门共同推进，内容包括：①实施从教育到职业工作转移的职业生涯形成和就业的援助，如对初高中学生接触实际工作活动的援助，职业生涯探索计划扩充的援助，通过就业指导加强学校毕业生就业人群对于就业市场需要的适应能力，防止毕业生早期离职对策，启发职业意识和就业等基础知识能力开发援助的扩大；②实施日本模式职业教育双元制；③推进针对青年职业生涯形成的援助活动，如专业性职业生涯指导师的培养和使用，为促进自愿不就业者等人群职业意识提高的基地建设；④建立和完善面向年轻人的劳动市场，如实践能力的评估和公证组织的建立、企业用人和培训信息的收集和提供、就业试用制度的推进，从非正式就业到正式就业的登录制度的推进；⑤与地方联手合作，开展年轻人的就业援助对策，等等。

4.2　日本模式职业教育双元制的实施内容

日本模式职业教育双元制作为《青年自立和挑战计划》的一部分，为解决年轻人的就业问题，以厚生劳动省为主体由文部科学大臣、厚生劳动大臣、经济产业大臣以及经济财政担当大臣共同推进，在高中教育阶段实施“日本模式双元制度”即由企业和学校交替实施实务与教育相连接的人才培育体系。2004 年 2 月 20 日文部科学省发布关于专业高中“日本版双元制”调查研究合作者会议报告书 《为

① 寺田盛紀（名古屋大学大学院教授）. 高等学校学習指導要領･職業教育関係教科目の改訂議論とその含意[J]. 産業と教育（H20），2008（5）.

② 関係府省．2003.若者自立･挑戦プラン（平成 15 年 6 月 10 日、4 大臣合意）；若者自立・挑戦戦略会議．若者の自立･挑戦のためのアクションプラン，2004 年 12 月 24 日.

了职业高中等推进“日本模式双元制”—为了实务与教育相连接的新的人才培育体系的政策建议》，为克服日本职业教育与技术教育的固有缺失，弥补从学校到工作的脱节。决定从2004年4月开始由厚生劳动省与文部科学省在全国共同推进“双元制”，其实施内容主要有如下三项。

第一，从实施对象和实施机构来看，包括高中在校生、高中毕业尚未就业者、无业者和不定业者等人群在内，年龄在35岁以下、虽持续求职却尚未获得稳定职业、本人持有通过双元制接受职业培训并获得职业意愿的人群。这一制度受益人群是在职业生涯形成初期面临就业困难和困惑的年轻人群，为他们提供1～3年不等的职业培训机会。与不同培训对象的需要相对应，实施双元制培训的教育机构主要有：独立行政法人雇用能力开发机构，都道府县的职业能力开发设施，民间的专门学校，国家认定的培训设施等已经具备职业能力开发经验和能力的机构。

第二，从实施类型及其运行机制来看，实施类型有由职业学校等教育培训机构主导的所谓“教育培训机构主导型”和由企业主导的“企业主导型”两类。两者的区别在于接受培训的年轻人是首先进入教育培训机构，还是首先被企业录用。在运行机制上，“教育培训机构主导型”的实施是在教育培训机构接受培训生之后，由学校等教育培训机构寻找相应的能够接受学生培训的企业，学校和合作企业共同制订培训计划，在实行学校内职业理论学习的同时，委托企业实施实践培训。“企业主导型”的实施，由企业将年轻人以非正式雇用的形式录用培训生，然后企业寻找相应的学校等教育培训机构，与学校共同制订培训计划，在企业内实施OJT（岗位培训）的同时，在合作学校实施集中培训（Off-JT）的理论教育。两种类型双元制的共同之处在于，在培训结束之后，培训生必须接受相应的能力评价，这是实施双元制的关键环节。具体的评价实例有“技能鉴定3级通过+实务经验评价”、“商务职业生涯初级取得＋实务经验评价”、“技能士、电气工程士等资格获得＋实务经验评价”等。从培训到就业的关系看，一般而言，经过1～3年的并行教育和培训后，对培训者所获得的职业能力进行评价，合格者被企业录用为正式员工。就业录用情况为：一是根据企业与培训生之间的合意，在实习所在企业就业；二是根据在双元制培训后的评价结果，在同行业企业就业。

第三，从实施形式和培训内容来看，在双元制政策实施初期，基本上以现存的职业培训机构为主体，以此为基础逐步推进双元制的实施面。培训形式主要有三种：①每周3天在教育培训机构集中培训（Off-JT），2天在企业接受在岗培训（OJT）；②上午为教育培训机构的JT，下午为企业OJT；③每1～2个月，教育培训机构Off-JT和企业OJT交替进行。从培训内容看，原则上双元制培训计划及培训内容由教育培训机构和企业共同制定与实施。其中学校等教育培训机构实施与企业相同领域有关的系统理论知识学习；企业主要根据培训计划实施实习和在岗培训（OJT），培训费原则上由培训生负担。

4.3 日本模式双元制对职业教育的意义与课题

据日本文部科学省委托财团法人产业教育振兴中央会所实施的调查研究显示，富有实效的双元制的实施，对于职业高中培养未来技术专家来说是有意义的教育制度。具体体现在：①通过学校与产业界相互合作，互惠互利共同培育人才；②这一制度将培育实际的、实践性的专业知识和技能技术的教育与培训引入高中教育，进一步提升学生的素质和能力，与此同时，将学生的劳动观、职业观的培育作为第一重要的目标；③由于双元制的导入在搞活高中的同时，建立职业高中与地方产业和企业的伙伴关系，更好地培养地方产业企业所需要等社会有用人才。因此，日本模式职业教育双元制的实施的目的在于，通过双元制的培训，帮助就业困难的年轻人，实现职业自立、职业安定，并促进社会安定和进步。这一制度的实施虽然没有触及日本职业教育和培训的基本框架，但是对于在职业教育发展过程中学校与产业企业之间的关系处理，尤其是一些具体措施对我国学校职业教育如何开展校企合作和工学结合有所启示。

作为基本课题，实施双元制与（生涯教育中的）职业体验的关系是相辅相成、相互联系的。就业体验活动的目的在于，掌握作为社会人和职业人所必要的规则和礼仪，培育学生的劳动观和职业观；通过较短

的职业体验，促进对学校学习与职业关系的理解，启发学习意愿，获得对自己将来思考的机会。日本模式双元制是在职业体验的基础上，通过长期的企业实习，使学生通过实际的、实践性专业知识和技能技术的教育与培训，提升其素质和能力的同时，进一步深化劳动观和职业观的认识和培育。1998 年以来高中课程引入的职业体验的实施，特别是学校与企业关系的建立，为双元制的实施提供了基础。同时，为了如何克服原有的企业单方面对学校教育提供援助的局限，作为今后的课题，需要落实学校与企业合作必须对双方都有利的基本方针、学校与企业之间的职责分工明确、实现学生与企业实习内容的匹配与对接需要建立合作的协调机制，这一机制的建立需要地方行政的全面支援与协助，双元制的建立需要对产业企业提供援助和扶助。这些在我国推进校企合作过程同样也是需要进一步研究和探索的课题。

5　高中职业教育教师、教师研究团队以及教师结构的完善

二战后，日本实施以美国模式为样本的学校教育体系。四年制新制大学在 1.5～2 年的教养课程基础上实施专业学部教育，教师教育制度在新的学校教育体系中被修订。根据 1949 年的《教员许可法》，小学教师由各县教师养成大学（系）培养；初中、高中教师通常由四年制大学实施一般本科生的专业课程和教职课程相合并的课程，在获得规定学分合格授予教师资格。不管怎样，作为基本前提，必须获得学士学位，并接受教职教育取得资格证书。高中职业教育教师基于《教员许可法》，以及农业、工业、商业、水产、家庭等教师教育，由文部科学省认定的相关学部（相当于我国大学的系所）来承担。20 世纪 60 年代作为特殊政策，工业科教师由全国 9 所国立大学设置的 3 年制临时各专业教师培养学部课程培养。日本教师的专业性团体是教师专业发展的重要平台。1951 年实施职业教育的设施、设备的特别补助制度，1957 年实施职业教育教师的特别津贴制度。1960 年以后的十年间实现职业高中的规模扩张过程中，在各学科领域，除了农业、工业、商业高中的校长团体外，一般教师参加日本教师工会的专业分会，以及他们自主组织的研究团体。作为专业分会，1960 年设立的技术教育研究会，主要有初中技术科和工业高中的教师参加；1968 年设立高中教师研究协议会，1974 年设立全国农业教育研究会。近年来，作为校长会与劳动工会研究团体的中间形态，一般教师感兴趣的各领域“学会”，如 1993 年的工业教育学会，1988 年的商业教育学会被不断设立，这些研究会和学会以高中的教师和管理人员为核心，作为非正规的民间（以学校教师为中心）职业教育研究组织。这些研究团体的研究课题也多与实际工作和教材开发有关，都有自己的期刊杂志，在研究取向上对文部、行政多持批评的态度。这些组织的建立与运行有助于职业教育制度和教师地位的改善，对于改善与加强教师培训条件和教育培训的内容起到积极的作用。

日本一直重视将民间企业人员引入职业教育教师队伍，以改善教师结构。在公立高中教师录用中，来自民间企业人员的比例，1998 年 7.8%，后逐年上升；2004 年为 11.2%；2005 年为 12.0%；2006 年为 10.0%（据文部科学省“公立学校教师录用选拔考试的实施情况”统计）。

1988 年设立教师特别资格证书，其目的是为了吸引不具有教师资格但具有优秀职场经验者的社会人进入教师队伍，适应学校教育的多样化的需要。在实施过程中，由地方教育委员会行使鉴定和授予权，比如录用为家庭科教师（具有料理师资格的专门学校教师）、工业科、钢铁公司的职员、商业高中（在企业担任过会计的）、水产高中（航海士）、看护（医师和护士）、宗教（牧师）。

1988 年实施特别外聘讲师制度，以吸引地方人才和各领域的社会人进入教师队伍。作为外聘教师，担任一部分课程，比如家庭科的料理实习教师有专门学校的教师担任，国语课程中演剧外聘演剧讲师；保健体育中的太极拳外聘中国武术裁判员；家庭课程的料理实习外聘料理的讲师；工业课程的制图外聘一级建筑士；商业课程的簿记外聘税理士；综合性学习时间的“职业观培育”外聘饭店的负责人担任外聘教师。

6. 日本职业教育改革与发展的特点及其启示

第一，从中等职业教育的功能定位看，曾经在经济高度成长阶段实现其规模发展的日本职业高中，

20 世纪 70 年代末以来，逐步从经济功能转向关注人的多样化发展需要，特别是致力于推进旨在推进培育职业意识的生涯教育，形成了以职业观培养为核心的生涯教育与职业教育相互融通的发展状态与趋势。将促进从学校到职业的转移作为主线，以学生职业意识养成为重点，通过“实践型”生涯教育模式的建立，处理好生涯教育与技能教育的关系；通过职业教育与生涯教育的区分，推进生涯教育与职业教育的体系化，与职后的企业内培训相衔接，确定学校职业教育在职业人培养中的基础与基本定位。这对于我国学校职业教育如何处理好“硬技能”与“软能力”关系，发挥职业教育在促进人的职业发展中的应有作用具有参考价值。

第二，从职业教育的培养目标看，日本高中职业教育，把重点放在专业教育的基础和基本上，不强调职业高中的专业性与特定职业或工种的直接对接，而是主张与职业群以及知识技术领域之间建立富有弹性而广泛的关系，因此，它被定位为“长期形成型的专业教育”， 与强调对接岗位的“短期速成型”职业教育有着明显不同。所以日本的高中职业教育也可以称为“富有弹性的复合型的职业教育”。在高等教育普及化的背景下，我国高中职业教育究竟是“就业教育”还是“升学教育”的探讨，以及招生中的普职比困惑，来自同属东亚文化圈的日本经验和教训将为我们提供问题探讨的参照。

第三，从学校职业教育的课程结构看，由于“实践型”生涯教育的系统化推进，除了职业高中，包括普通初中、高中，乃至大学教育在内，在基础教育和普通教育中的职业教育的渗透，以及实行普职融通的综合高中学校模式的实行，在普通高中和大学教育中的职业教育 体现了在高等教育大众化时代的必然性；同时由于学校职业教育的基础性与基本性的定位，决定了专业课程在课程结构中所占比例不高，但是从广泛的职业见习，到通过双元制保证的长期的职业见习活动，企业实习无论在定位与作用，还是实施机制的建构，日本职业教育“双元制”的探索，有助于贯通职前和职后，包括职业培训在内的整个职业教育体制的建立与完善。

第四，从校企合作、工学结合办学模式看，日本模式双元制模式的提出与实践，虽然对于职业教育制度没有实质性的打破，但是对于体系建构的优化与机制的保障上，政府、行业企业以及学校在职业教育办学过程的分工合作的处理上，特别是地方行政与行业指导的有效探索，值得参考。

展望今后日本职业教育的改革与发展，在专门学校为基础的高等职业教育的制度化、日本版职业资格制度（NQF）的建构，以及职业教育在普通高中渗透和融合，有待于打破传统的升学选拔制度的弊端[①]，都被认为需要进一步探讨的实践课题。这些课题也是各国职业教育特别是东亚文化圈国家发展职业教育所遇到的共同课题。

① 寺田盛紀. 日本の高校における職業教育・キャリア教育の課題——移行のためのコンピテンシー形成の視点から[J].職業とキャリアの教育学，2011（总 18）.

日本“职业段位”制度的实施背景及特点

亚玫　　樊晓光

众所周知，日本是亚洲地区实施职业资格制度比较早、而且取得极高成效的代表性国家之一。日本的职业资格制度也是许多国家研究和借鉴的范例。2010 年 5 月，日本政府提出了“职业能力提升战略”，准备实施新的职业资格制度——“职业段位”制度。2011 年 5 月，日本政府进一步明确了该制度的评价等级、评价方法、实施策略等主要内容。

现结合日本现行的职业资格制度及主要特点，分析“职业段位”制度的实施背景及特点，了解日本职业资格制度的未来发展趋势。

1　日本职业资格制度概况

职业资格制度是国家进行公共管理的一种手段。在日本，职业资格制度是对职业能力等级、职业资格为中心的工资制度、评价制度、教育制度等人事制度的总称，也被称为“以能力为基础的等级制度”。

日本的职业资格根据其实施主体的不同，可分为国家资格、民间资格和公共资格三大类。国家资格是指依据法律，由国家及国家委托的机构实施的资格。民间资格是指民间团体、企业依据自行设立的认证标准而实施的资格。公共资格是介于国家资格和民间资格中间的资格，由民间团体和公益法人实施，经厚生劳动省、文部科学省、经济产业省等政府官厅和大臣认定的资格。各类职业资格由于其类型、性质不同，资格取得的方法等各异，因而形成了各自的特点。可以说，日本的职业资格制度是一个比较庞大而繁杂的体系。

2　日本现行的职业能力评价制度及特点

日本的职业能力评价制度主要有技能检定制度、企业内部检定认定制度、职业能力评价标准制度，以及根据职业能力评价标准实施的商务技能考核制度、超市资格认定制度、事务处理技能考核认定制度等等。

2.1　技能检定制度

技能检定制度是按照一定的标准，对劳动者已经掌握的专业知识和技能进行检定，确定其水平并予以证明的国家检定制度。该制度是 1959 年由日本厚生劳动省根据《职业能力开发促进法》实施的国家考核制度。当时设有 5 个考核专业，到 2011 年 4 月已发展到 136 个专业。[①]

主要特点如下。

① 技能检定制度在运作机制上，由厚生劳动省制订实施计划，中央职业能力开发协会编制试题，都道府县知事实施技能检定。都道府县知事再将技能检定、报考申请受理、考试实施等业务交由都道府县职业能力开发协会负责。

② 按照技能考核及专业知识考试的水平，技能检定共分为特级、1 级、2 级、3 级，以及不划分等级的单一等级。合格者被授予“技能士”称号。

③ 报名参加技能检定的人员，原则上要有与检定技能相关的实际工作经验。从 2008 年 4 月 1 日

① 日本厚生劳动省.技能检定制度.http://www.mhlw.go.jp/bunya/nouryoku/ginoukentei/.

开始，参加了厚生劳动大臣指定的专业课程学习的专修学校、职业培训学校等学校的毕业生，有资格参加与专业相关职业的技能检定考试。

④ 该制度包含了对外国人进修生、技能实习生的职业能力进行评价检定。

2.2 企业内部检定认定制度

随着企业内技术革新的显著发展，出现了技能检定制度所无法涵盖的尖端技术和特殊操作技能。为了促进对这些专业能力评价，厚生劳动大臣对企业内部组织实施的、符合一定标准同时又属于鼓励推广技术的检定，予以认定。经过厚生劳动大臣认定的企业内检定，证明书上有“厚生劳动省认定”字样。到 2011 年 3 月，厚生劳动大臣共对 45 项企业内技能检定予以了认定。[①]

主要特点如下：

① 企业内检定的是企业特有的技能，受验人员主要是企业内部职工。

② 不能进行与国家技能检定制度中相同专业的技能检定；不能进行英语、珠算等一般素养能力检定。

③ 实施企业内部检定的企业，必须具备实施检定的必要资产及检定能力，再向厚生劳动省职业能力开发局能力评价课提交申请，获得批准后方可实施。

2.3 职业能力评价标准制度

职业能力评价标准是将完成工作所需的知识、技能以及能力，按照行业、专业、职务等分别予以规范化的内容。2002 年开始，目前已完成 46 专业的职业能力标准制定。[②]

主要特点如下：

① 职业能力评价标准是日本职业能力评价制度中心地位的公共职业能力评价标准，共分四个等级。

② 反映了产业界的需求。评价标准是在对若干企业进行调查、岗位分析基础上制定的，代表了行业对人才的实际需求。

③ 灵活的单元构成。将完成相关工作所需要的职业能力按照一定的能力单元进行了细化。各企业可根据企业岗位结构和劳动者多样化的工作内容，对所需要的职业能力进行选择和组合。

2.4 商务技能检定考试

1994 年，中央职业能力开发协会实施了以厚生劳动大臣认定讲座参加人员等为对象的“教育训练成果确认考试”制度。2007 年开始，扩展到以商务类人员为对象的“商务技能检定考试”（公共资格考试）。目前考试分 1 级至 3 级，共设有 8 个专业的 43 项考试。[③]

主要特点如下：

① 商务技能检定考试的考试标准、方针，是以职业能力评价标准的“事务类职业标准”为依据，将行业对商务人员的专业知识和实务能力要求进行系统汇总形成的。该考试是事务类专业（人力开发、总务、财会、经营等）唯一的公共资格考试。全国有标准教材和讲义及认定讲座。

② 任何人都可参加。可以从 1、2、3 级中的任何级别开始参加考试。

① 日本厚生劳动省.企业内检定认定制度. http://www.mhlw.go.jp/bunya/nouryoku/syanai/index.html.

② 日本厚生劳动省.职业能力评价标准.http://www.mhlw.go.jp/bunya/nouryoku/syokunou/index.html.

③ 日本中央职业能力开发协会.商务技能检定考试.http://www.javada.or.jp/bc/.

3　“职业段位”制度的提出及主要目标

3.1　“职业段位”制度的提出

到目前为止，日本的职业能力培养仍然是以企业进行所谓在岗培训（OJT）为主。但是近年，日本企业的人才培养机能下降问题正在日益引起社会的关注。同时，年轻人、非正式劳动者等没有机会接受这样的能力培训的人却在增加。另一方面，以新兴产业为代表的企业迫切需要提升员工实践能力，但新兴产业的职业能力培养体制还很薄弱。

对此，日本前内阁总理大臣鸠山由纪夫在 2010 年 4 月 26 日进行的雇佣战略对话第 3 次会议上，就实践能力的培养与评价做出指示，要求包括教育机构在内的全社会要研究如何建立实践能力培养与评价体制。

根据这一指示，2010 年 5 月 25 日，日本政府成立了由内阁大臣、厚生劳动省大臣、文部省和经济产业省大臣组成的“实践能力提升战略推动团队”，主要任务是从培养能够推动新经济增长人才的立场出发，研究如何将职业能力评价与开发相结合并体系化，在此基础上，不仅在企业内，而是在全社会推行“实践能力提升战略”计划。

该战略推动团队提出了“职业能力提升战略”规划纲要，主要如下：

① 建立、普及“职业段位”制度。以新兴产业及人力资源开发效果好的行业为中心，制定建立、普及“职业段位”制度的“五年目标”。其中心内容是：A．建立“职业段位”制度，即“日本式”职业资格制度，使实践能力更加明确化，将能力开发与客观评价相结合；B．确定 5 年内实施“职业段位”制度的行业，并制定该行业的相关专业能力提升计划；C．重视企业内部岗位培训的同时，导入“学习单元累加”方式。

② 加强与教育机构等合作。加强与大学、专门学校等教育机构的合作，培养能满足新兴行业需要能力的人才。构建能够培养出行业需要、具备相关资格和能力人才的教育体系。同时，加强与职业培训机构合作，在保证质量的前提下，提供有效的职业培训。

③ 建立推进体制。建立“产官学劳”（行业、政府、教育系统、劳动者）相结合的“推进体制”，促进“职业段位”制度的建立与推广。“实践能力提升战略推进团队”下设“专家工作组”，成员中增加了经验丰富的民间有识之士。

3.2　“职业段位”制度的主要目标

2010 年 6 月 18 日，日本内阁会议上通过的“新成长战略——‘活力日本’复兴方案”的第三章“21 世纪日本复兴的 21 项国家战略计划”中，明确了要借鉴英国的职业资格制度（NVQ），结合现有的职业资格制度，建立、普及“职业段位”制度。

2011 年 5 月，“实践能力提升战略团队”下设的“专家工作组”提出了实施“实践能力提升战略”的基本方针。基本方针中进一步明确了实施“职业段位”制度的主要目标。[①]

① 实施“实践能力提升战略”的是预期今后人才需求旺盛的新兴产业。首先以“看护与老年护理行业”、“环境与能源（含林业）行业”、“餐饮与观光行业”为主，将“护理人员”、“能量与温室效应气体消减人员”、“第六产业[②]人员”做为第一批实施“职业段位”制度的专业。以上各业要迅速成立“工作小组”，开展职业能力评价标准制定和职业能力培养体系的要点梳理工作。

在广泛听取国民意见的基础上，从以上三个行业中的其他专业，以及今后发展迅速的其他行业的

① 日本首相官邸.实践能力提升战略基本方针.http://search.kantei.go.jp/search/.

② 作为第一产业的农林水产业，不仅仅从事农林水产相关产品生产，同时还利用这些原材料进行食品加工、销售以及农场旅游观光等资源利用性质的服务，即融入了第二产业和第三产业的生产特点。具备这样性质的产业称为第六产业。（http://kotobank.jp/ word/）

相关专业中，2011 年内确定第二批实施“职业段位”制度的专业。

② 实施“职业段位”制度，是为了推进职业能力的共通语言化及职业能力开发，是对现有的职业资格制度的补充完善。建立“职业段位”制度的同时，要对包括培养体系、劳动力顺利转移体系等进行综合性、整体性完善和推进。

③ “职业段位”的相关标准，既可做为企业和教育机构进行职业能力开发的标准，也可作为个人职业规划的参考标准，还可做为企业评价人才、给予待遇的重要参考指标。“职业能力提升战略”的最终目标是形成以“职业能力”为评价基础的社会，构建追求职业技能提升、以高超的专业技能为荣的社会。

④ 在重视企业内培训的同时，构建更易于年轻人和单亲家庭的母亲等没有集中时间学习的人，以及希望用“学习单元累加方式”进行终身学习的人的学习体系：要构建使失业变成掌握新技能机会的“安心网络体系”；建立个人援助制度，对那些因长期失业等在生活上面临困难的人们给予个别的、持续的、全面的援助；对于需要帮助的个人，进行不间断的咨询服务及必要的协调与跟进服务。

4 “职业段位”制度的主要内容及实施策略

在 2011 年 5 月“专家工作组”提出的“实践能力提升战略”基本方针中，对“职业段位”制度的主要内容及实施策略进行了比较明确的说明。

4.1 “职业段位”制度主要内容

1．职业能力评价等级

“职业段位”制度的能力评价等级，原则上分“七个等级”（见表 1）。

表 1 职业能力评价等级

等级		基本能力描述
第七级	专业水平	代表该领域最先进专业技术水平
第六级		成绩显著的专业水平
第五级		除了专业技能外，还具备某一行业、专业相关的更加高级的专业技能，即以其独特的技能（创新性）得到了客户等的认可与好评
第四级		除了能够独立完成一项工作，能在团队内发挥领导作用；能根据需要给予他人“指示”、“指导”；掌握高度专业化的技能
第三级	中级水平	即使没有指导，也能够独立完成工作
第二级		能在具体指导下，完成一定水平的工作
第一级	初级水平	接受一定的教育和训练，具备初级培训后应有的能力

作为通用的职业能力评价等级，不同专业的各等级所代表的职业能力水平应基本相同。根据具体需要与特点，各专业可将同一个评价等级细化出两个或以上的该等级的“分支”。不必要时，也可以设定少于 7 个评价等级。

在实施过程中，根据国际性的能力评价制度，如欧盟的欧洲资格框架（European Qualifications Framework）的相关标准变化等，可对该能力评价等级进行一定程度的联动性调整。

2．具体评价方法

根据行业、专业、等级等特点，可从以下几种方法中，进行评价方法的选择与组合：①参加得到认定的培训课程；②依据已取得的资格，给出转换性评价意见；③由考评员给出实践技能评价意见。

要从“懂得知识”和“掌握技能”两方面进行评价，而且要从具体能够完成什么水平的工作等方面进行描述。对于“掌握技能”的评价，可以通过给予课题，在一段时间后对其工作情况和结果进行

评价的方法；也可通过对以往的实际工作经验、工作成果等给予评价的方法进行评价。

对于初级水平人员的实际工作经验评价，可考虑用培训课程中的实习、见习等评价来替代现在的评价。

3．考评员的认定

除了通过参加培训课程、取得资格等方式，还可由重新注册登记的考评员来进行评价认定。考评员主要从企业的专业人士、教育机构教师、职业培训机构的辅导员等人员中产生。

考评员应该是专业水平（4 级以上），接受过必要的培训，已经注册登记人员。

4.2　实施策略

① 与现行资格制度的关系。研究不同行业、专业、等级如何将已取得的国家资格、民间资格等，全部或部分转换为现行评价。研究如何将现有的公共职业训练的培训课程与本制度的等级认定进行整合等。

② 运营体制。进行制度整体运作时，各行业、专业需要建立具有一定公共职能的机构，如考评员培养评估、数据管理、培养计划认定、研修机构选定等职能机构。

③ 质量控制体系。第一批实施“职业段位”制度各专业成立的工作小组，根据职业能力评价等级中各等级所对应的能力基本要求等，在本年度制定出具体的专业能力评价标准及培养方案。

各专业在最终确定评价等级时，要对等级、评价项目和评价方法的合理性等进行充分的验证。在具体的能力评价标准等方案制定之后，要进行论证。对照论证结果，进行长期运营体制、方法等研究。在进行能力评价标准论证时，由于不同专业的能力评价标准、评价方法等各不相同，各工作小组要根据论证的内容、结果，对能力评价标准进行讨论。

作为政府成立的“实践能力提升战略推进团队”下的“专业工作组”，在继续加强与政府相关省厅合作同时，要谋求各专业间的一致性，推进制度总体设计的统筹与研究。

④ 与教育机构合作。与大学、短期大学、专门学校、职业培训机构等为首的“教育培训机构”联合开发培养方案。另外，劳动力服务市场（公共职业安定所、民营职业介绍机构、人才派遣公司等）积极利用本制度，将提高劳动者职业资格等级与职业技能开发相结合。企业等利用本制度进行企业内岗位培训，促进在职人员取得等级资格。

⑤ 职业能力培养体系的不同方法。为了让集中时间学习有困难的人员能充分利用本制度，可将每一等级的评价标准分成若干单元，将每一单元获得的评价累加起来，最终获得该等级的综合评价。积极通过 e-learning 的办法，满足偏远地区居民及希望边工作边学习人们的需求。

⑥ 普及和推广方法。随着企业的全球化带来的人才海外派遣，以及对海外人才培养等需要，将来要向以亚洲地区为首的其他国家积极普及和推广本制度。因此，从制度设计之初，就要将海外推广作为前提进行设计。

实施“实践能力提高战略”的各行业，要设置与“产学官”等合作的推进协议会等“推动母体”，通过开展各种宣传，进一步普及和推广本制度。

5　“职业段位”制度的主要特点和作用

“职业段位”制度是日本国家统一的公共职业资格制度，也是一项新的职业能力评价制度。虽然目前该制度仍处于规划、整体设计阶段，但我们仍可从相关政策中看出其主要特点和作用。

1．提高了专业能力评价标准的通用性、透明性和可比性

日本现行的职业资格制度的丰富性和多样性是一种重要的财富。但同时，由于主管和组织部门不同导致的评价方式不同，造成各种资格之间缺乏通用性和可比性，对劳动者就业、再就业及劳动力顺利转移造成了障碍。

由政府统筹建立统一、开放的职业资格制度即“职业段位”制度，有助于形成透明和可比的资格体系，提高了专业能力评价标准的通用性、透明性和可比性，提升了职业资格在劳动力市场、教育和培训

领域以及广阔的社会背景中可被比较的程度，保证了职业资格制度的权威性、严肃性和统一性，促进了劳动力市场上职业资格证书的互认，打破了劳动力流动的主要障碍，为劳动者就业、再就业和再培训提供了一条简捷的途径，适应了职业资格认证向高新技术领域发展的需要，也满足了劳动力市场的需要。

2．改变了传统的技能评价方法

“职业段位”制度与现行职业资格制度最大的不同之处，在于它是建立在对实际工作过程及效果评定上，是一个搜集证据并判断证据是否符合职业标准的过程，而不是仅限于书面测验和技能测试。它关注的是被考核者在工作实践中的表现是否符合专业岗位要求。它以实际工作考核代替传统的课堂考试，以实际工作成果代替技能测试成绩。这种密切结合实际工作的考核方式是对传统考试方式的重大改革，实现了考试过程和培训过程的相对统一，从根本上改变了传统教育培训中重理论轻实践的倾向，适应了企业的实际需要。

3．对现行职业资格制度的补充与完善

日本“职业段位”制度的实施并不是孤立的，它的推出既是基于前期各种职业资格制度实践的成果，同时也辅之以许多配套新措施，如支持资格转换，重视实践结果，弹性化学习路径畅通等。“职业段位”制度的职业能力评价体系是一个总体系，它将各行业、专业的评价体系联系起来，促进资格间的转换和承认，既为资格在不同行业、专业之间比较提供了可能，又为个人累积从不同机构所接受的教育和培训提供了便利，为劳动者个人跨机构、跨行业接受职业培训提供了直接支持。同时，它还发挥着使不同资格更易读懂的“转化器”的作用，便于公民个人、教育和培训机构、雇主更好地判断各种资格的相对价值。

4．有利于构建新的职业能力培训与认证体系

建立国家统一的职业资格制度，离不开全社会更广泛地参与和支持，要在各级政府、学校、企业及其他相关的各种社会组织和团体之间建立更密切的合作关系。特别是当前企业培训机能逐渐下降的背景下，行业或专业组织在培训规范与标准制定、职业技能评价、跨企业培训等方面的积极作用就更为重要。这种情况下，如何在政府、学校、企业及各种相关的社会组织与团体之间建立新的合作关系，特别是根据行业需求，培养具有行业、专业特色的各类专门人才，是这次职业资格制度改革的一个重要课题。

5．推动日本终身学习社会的发展

在终身学习社会背景下，正规教育体系之外的非正规培训和非正式学习正日益成为学习者掌握知识与技能的重要渠道。推动终身学习发展的一个重要条件在于承认和认证劳动者获得的非正规培训和非正式学习的结果，保证弹性化学习路径畅通。在这种背景下，基于对实际工作过程及效果评定的“职业段位”制度，就将发挥把各种资格及学习结果连接、合并与转换的作用，对终身学习社会发展起到积极的推动作用。同时，还能够激发青少年、失业者、妇女等无正式职业人员通过多种途径获得知识和技能的积极性，为他们的职业能力提升和就业提供了机遇。

6．加快职业资格认证与国际接轨

参照英国等国家的职业资格制度建立的职业资格体系，将为实践能力培养与评价树立新的导向，有利于培养具有实际工作能力和适应新技术发展需要的高端技能人才，对提高日本国内劳动者的国际竞争力、推动国际技术合作与人员交流发展都有重大的促进作用。为加快日本职业资格的国际互认、建立更加国际化的职业资格体系奠定了基础。

6　结束语

日本“职业段位”制度的建立与实施，不但是对日本职业能力评价体系的完善，对提高劳动者实践能力、推动终身学习社会的发展有着重大的现实意义和深远影响，而且会进一步缩小日本与世界职业技能水平认证之间的差距，使劳动者实践能力的提高能更好地满足国内外劳动力市场的需求。

第六篇　国家或地区——瑞士

瑞士职业教育基本情况及发展现状

吴全全

瑞士地处欧洲中部，国土面积 4.13 万平方公里，人口 750 万（其中 20%为外国人），现有 26 个州（其中 6 个为半州）。瑞士是德国、法国和意大利文化的汇集地，最大特点之一为多语言性：有德语、法语、意大利语和罗曼尼西语四大语区。其中，德语区的人口占总人口数的 75%。瑞士自然资源匮乏，国土的四分之三为山区，可耕地面积很少，除建筑石材、土石外，其他矿产均甚为缺乏，生产生活所需能源、工业原料主要依赖进口。

同时，瑞士又是高度发达的工业国，实行自由经济政策。政府对内实行自由经济政策，尽量减少干预。对外主张自由贸易，反对贸易保护主义政策。机械制造、化工、医药、高档钟表、食品加工、纺织业是瑞士工业的主要支柱行业。工业技术水平先进，产品质量优良，机械制造、化工、医药、高档钟表、食品加工、纺织等是主要支柱产业，在国际市场具有很强的竞争力。主要出口商品是机械设备、化工产品、医药、精密仪器、钟表以及食品。主要贸易伙伴是欧盟国家和美国。

瑞士的旅游业十分发达，是仅次于机械制造和化工医药工业的第三大创汇行业，从业人员近 16.7 万。其金融业也很发达。2008 年全国共有银行 327 家；外国银行在瑞分支机构有 31 家；苏黎世是国际金融中心之一，拥有世界上第二大黄金交易市场。

瑞士的国际竞争力总排名多年来始终居于全球榜首，其“优异的创新能力”得益于瑞士对职业教育的极大重视。在 2003 年世界经济合作和发展组织公布的资料中，瑞士教育支出占其 GDP 的 6.7%。1993 年，瑞士公共教育经费中，职业教育经费占 16%，与高等教育经费所占的 17%的份额大体相当。瑞士于 2004 年 1 月 1 日实施新的《联邦职业教育法》，明确提出了“高等职业教育”的概念。在职业教育体系中，瑞士历来坚持职业教育的双元性与开放性，即学校与企业、教育与职业的合作。在职业教育教学计划的制定、实施和评估中，都有行业企业的深度参与。

据瑞士联邦统计局统计，2009 年度瑞士的国内生产总值为 5355.68 亿瑞士法郎（1 美元约合 1.15 瑞士法郎），人均 69557 瑞士法郎。

1　教育的基本情况及特点

瑞士没有国家一级的联邦教育部，26 个州各设州级教育管理机构，州以下的市镇同样具有教育自治权。联邦政府只有原则立法权，发挥最基本的协调作用，而实施则由各州根据具体情况完成。州政府在教育领域享有自主权和教育立法权。大学校长联席会议负责协调全国高等教育领域的发展事务。学前教育、小学教育、中等教育由各市镇、州政府负责。职业教育则由联邦、各州及行业协会共同参与。

瑞士教育结构的主要特点体现为：普及了九年义务教育，基本消除了文盲；普通高中所占比重小，中等职业教育比重大；初中、高中毕业生两次分流；基础教育、职业教育和高等教育均衡发展。

瑞士的普通中、小学由各州管理，实行 9 年制义务教育。学制情况为：小学多为 6 年；初中多为 3 年；高中 4 年；职业学校 2～4 年；师范学校 5 年。

经过初中、高中两次分流，约有 60%的学生进入职业教育领域学习，约 20%的学生进入普通高中（介于会考高中和职业学校之间）学习，只有 20%的学生进入会考高中学习，向高等教育领域发展。近几年的统计表明，学生最后进入大学的，只有 18%左右。

瑞士约 90%的人口能够至少达到高中教育水平，其中绝大多数都是通过参加职业教育与培训获得。

瑞士高等教育发达，现有 12 所国家承认的大学。其中，苏黎世高工和洛桑高工由联邦管辖，另 10 所为州立大学，由其所在州全权管理。大学学制一般 4～5 年，医学专业为 6 年。

在教育经费方面，以 1999 年为例，瑞士的教育经费投入达 219.7 亿瑞郎，折合人民币约 1100 多亿元，占瑞士国内生产总值的 5.65%。其中，州政府和地方政府承担了 88%，占地方政府预算的 25%；联邦政府负担 12%，占联邦政府预算的 8%。

2 职业教育的情况及特点

2.1 历史沿革

瑞士的现代职业教育始于 19 世纪 20 年代。伴随着自由贸易协定和铁路的出现，瑞士的手工业和许多小工业面临着缺少训练有素的工人的状况。因此，瑞士社会利益共同体（SGG）首先提出了建立非全日制补习性质的“继续教育学校”（Fortbildungsschulen）的建议。这类学校的教育对象为企业技术工人，旨在为他们提供基础知识的学习并为接受技术教育打基础。此后，瑞士的许多地方都开办了职业学校。

1879 年，瑞士商业、工业和手工业协会正式成立。在他们的推动下，在职培训和全日制职业学校发展迅速。到 20 世纪初，瑞士职业学校的学生已达到每万居民中 400 多人。

瑞士社会各界很早就形成了重视职业教育的传统。例如，1848 年的瑞士联邦宪法首先确立了技术教育的地位。同年，瑞士还颁布了经费资助法，明确了联邦政府和公立企业资助职业教育的责任。1930 年，瑞士第一部联邦职业教育法颁布。该法明确了职业教育由联邦政府统一管理；徒工有参加职业培训考试和上职业学校的义务。

2.2 职业教育的管理

瑞士职业教育管理的特点体现为：联邦政府、州政府和各行业机构的三方合作机制。

瑞士联邦《职业教育法案》（VPETA）规定，职业教育的管理权限由国家、区域和地方三个层次行使，以保证政策性和实施性功能的有机平衡。这就意味着职业教育与培训的管理是三方共同的任务：联邦政府、26 个州政府和各行业机构。

其中，“联邦政府经济部职教司”（OFFT）（隶属于瑞士联邦经济部）和“瑞士联邦职业教育与培训研究所”（IFFP）负责瑞士职业教育的全面发展规划与战略。其任务是负责确保职业教育质量和未来发展；增加职业教育的可比性和透明度；发布 200 多个可供选择的职业教育专业；颁布各专业的相关条例；高等职业教育考试规则和核心课程的认可；高等职业教育文凭的认可；将公用事业费的四分之一落实用于职业教育；职业教育专业人员培训计划的认可；促进职业教育改革并积极支持社会公益事业。

州政府层面负责职业教育的机构主要包括：“瑞士州教育局长联席会议”（CDIP）、26 个州的职业教育办公室、大学职业教育部门和职业教育学校。其任务是具体负责职业教育方案的实施和监督，完成全日制职业教育的教学和培训，提供职业教育信息和学徒岗位，正确引导职业教育发展方向。

行业机构包括各行业协会、为职业教育提供服务的合作伙伴和各类企业。其任务是细化职业教育和培训；组织实施基础职业培训；提供实施职业教育的场所；制定职业资格；开发新的教育和培训课程。

2.3 职业教育体系

瑞士职业教育体系的特点主要体现为：以双元制为主要特征；由企业、学校和职教中心三方共同举办；高等职业教育发达；各级职业教育合理衔接、相互协调。

瑞士的职业教育由**职业准备教育**、**中等职业教育**（即基础职业教育）、**高等职业教育**和**职业继续教育组成**。

中等职业教育（VET）是瑞士职业教育的主体，从高中阶段开始。以“双元制”为主要特征，实行联邦政府、州政府和各行业机构三方合作的管理机制。企业、学校和行业培训中心（由行业协会开办，旨在提供跨企业的职业基本能力培训）三方共同举办职业教育。

在瑞士，只有约三分之一的企业有资格为职业教育学生（学徒）提供学习岗位。学生每周 1～2 天在职业学校接受通识教育和学习专业基础理论知识；每周 3～4 天在企业实习；每学期 1～2 周在行业培训中心学习跨专业的行业课程（Industry courses），以补充企业实践和职业学校学习内容的不足。

瑞士中等职业教育的学制分为二年、三年或四年。二年职业教育是针对学校有困难的学生。这部分学生毕业后可获得联邦政府颁发的“职业教育证明”（Federal VET Certificate）。获得该证明的学生也可继续攻读联邦政府“职业能力资格证书”。

三年或四年的职业教育毕业生可获得联邦政府颁发的“职业培训能力资格证书”（Federal VET Diploma）。获得该证书的学生即有资格进入相应行业工作，也可直接升入专业教育与培训学院（PET colleges）深造。通过职业高中会考的学生，可获得“联邦职业高中毕业证书”（Federal Vocational Baccalaureate），并直接升入“应用科学大学”（Universities of Applied Sciences）学习；或补足普通大学所需要的入学材料，进入公立大学或联邦理工大学学习。

在瑞士，职业学校一般免收学费，企业还向学生支付一定的劳动报酬。职业学校毕业生成为技术工人，是企业的业务骨干，而未接受过职业教育者只能当“辅助工人”，从事体力劳动。

高等职业教育（PET）层次的学校包括专业教育与培训学院、应用科学大学。其中，专业教育与培训学院（属于第 3 级教育 B 类）的学制分为全日制两年或部分时间制三年，旨在拓展学生的理论和实践知识，提高职业能力，从而胜任较高级职业领域中的工作。专业教育与培训学院的毕业生可获得联邦承认的专业教育与培训学院文凭。

应用科学大学（属于第 3 级教育 A 类）是正规高等学校形态的职业教育，它以实践为导向，旨在为从事需求导向的、以科学或艺术的知识及掌握相应的方法为前提的职业培养人才。应用科学大学的学生主要来自职业高中，毕业生可获得学士或硕士学位。

继续教育与培训（CET）主要包括面向各年龄段学生提供的不同层次的正式、非正式或非正规的职业培训项目或课程。

成人职业教育与培训（VET for Adults）主要包括面向成人的以获取职业资格为目的的各种补习课程。

2.4　职业教育的立法

瑞士职业教育法制建设的特点主要体现为：起步早、不断完善和操作性强。

1930 年，瑞士的第一部职业教育法产生。1963 年，瑞士联邦政府正式颁布职业教育法。此后，顺应国内经济、工业发展的需求，经多次修改，瑞士又分别于 1978 年和 2004 年两度重新颁布职业教育法。

瑞士于 2004 年 1 月 1 日实施新的《联邦职业教育法》（VPETA）。该法对于职业教育的各个方面都做出了明确的规定，例如：职业学校的建立、教学大纲、学徒合同、学生、教师、接收职业学校学生（学徒）的企业、企业学徒的师傅、考试的组织和资格证书的颁发、监督与惩罚措施、资助原则以及职业教育研究等。其创新点特别体现为正式提出了全新的高等职业教育的概念。

该法的修订主要涉及以下七个方面的内容：第一，提供职业教育新途径；第二，促进与其他教育体系的通融性；第三，除传统的学校形式的中等职业教育之外，还应为那些对学校形式的学习感到困难者，提供合适的职业教育以使其获得相应资格；第四，将高等职业教育定义为非传统高等学校形

态的高等教育；第五，引入绩效导向的包干形式的经费机制；第六，给予职业教育更多的投入；第七，赋予地方办学者更多责任。

2.5 职业教育的经费

瑞士职业教育经费投入的特点主要体现为：多方投入、灵活多样、经费充足和有明确的法制保障。

瑞士职业教育与培训的经费主要包括公共经费、行业经费和职业教育基金，由联邦政府、州政府和行业机构分担。高等职业教育和职业继续教育的经费主要由企业和个人承担。

1．公共经费

各州负责职业教育和高等职业教育计划的实施，同样，职业教育（包括职业教育和高等职业教育）公共经费的四分之三也是由各州提供。根据新的职业教育法（VPETA）的规定，由联邦政府承担的职业教育公共经费比例增加至总投入的四分之一。联邦经费的 10%将用于促进职业教育发展计划和体现公共利益的活动。

目前，瑞士用于职业教育的公共经费约占公共经费总额的 12%。2009 年，职业教育公共经费总额为 34 亿瑞士法郎。

2．行业经费

行业组织既为职业教育提供服务，也为此提供经费：如相关基础性工作的实施，举办行业培训中心，促进职业发展。一般而言，参与职业教育与培训计划的企业均会从中获得收益。

3．职业教育基金

根据职业教育法的规定，职业教育基金是针对特定的经济部门。该基金是为了确保所有企业，包括未加入行业组织的企业都为行业参与职业教育的经费支出做出应用的贡献。联邦政府可能宣布某些职业教育基金为公共利益，并强制要求某特定经济部门的所有企业都必须缴纳。

2.6 职业教育的教师

瑞士职业教育师资队伍及培训的特点主要体现为：入职要求严格，培训渠道通畅、有效。

瑞士职业教育的师资主要由职业学校教职人员、企业实训人员、行业课程和其他培训机构的培训人员组成。联邦职业教育法对所有职教教师及培训人员都分门别类地提出了明确的要求。在任职资格方面，要求应聘者必须具备相应的文凭学历、企业工作经验，以及必须修完相应的教育学、心理学及教学法课程。对于那些未能在入职时达到最低要求的职教教师及培训人员，规定必须在五年内取得相应资格。

按照法律的相关规定，学校和培训机构都必须安排教师及培训人员参加培训。相关培训项目主要包括：针对全职培训人员的培训；针对兼职培训人员的培训；针对职业教育全职教师的培训和针对只有教育兼职教师的培训。

职业教育教师及培训人员资格培训的大纲由瑞士联邦经济部专业教育及技术教育司（OPET）负责制定，由瑞士联邦职业教育与培训研究所（SFIVET）承担，各培训机构和相关组织共同举办。成功完成培训的人员可获得相应的资格证书或学位。

3 发展现状与特点

特点一：职业教育在高中阶段占主导地位

目前，瑞士约三分之二的学生在义务教育毕业后会进入以双元制职业教育为主要形式的职业教育领域学习。校本职业教育形式主要出现在法语区和意大利语区。

据瑞士官方统计数据，截至 2008 年：①全日制职业高中[①]的学生数为 82000 人，其中，有 68500

① 指商业学校和信息技术学校，不包括非正式的两年制学徒培训。

名学生进入双元制职业教育学习；同年，进入会考高中的学生数为 23400 人。②进入双元制职业教育学习的学生占全日制职业教育学生总数的 83.5%。其中，德语区为 87.3%；法语区为 71.8%；意大利语区为 76.3%。③进入职业学校学习的学生占初中毕业生总数[①]的 48.6%；进入会考高中的人数占 26.2%；进入适应年[②]（Bridge-year-courses）课程学习的学生数占 14.7%。④在高中阶段毕业生中，职业学校毕业生占 66.7%；会考高中毕业生占 23%；其他各类资格获得者占 10.3%。

特点二：中高职衔接、普职衔接与沟通顺畅

除职业高中毕业获得联邦职业教育文凭的学生可直接升入高等职业学院（属于第三级教育 B 类）学习外，瑞士还在 1994 年开始在职业教育领域引入“联邦职业高中毕业证书”（FVB），其授予对象是具备较强专业技能的中等职业教育毕业生。证书获得者可直接升入瑞士应用科学大学（属于第三级教育 A 类）学习，也可通过参加大学能力测试，进入州立大学或理工大学深造。截至 2009 年，参加课程学习者占职业教育在校生总数的 57%。

以 2006 年为例，获得联邦职业高中毕业证书后升入应用科技大学深造的比例分别为：直接入学者占 18.9%; 1 年后入学者占 17.1%; 两年或以上入学者占 14.7%; 合计入学者占证书持有者总数的 50.6%。2009 年，获得证书后直接升入应用科技大学深造者达 21.3%。

特点三：高等职业教育发展迅速

瑞士的高等教育，特别是高等职业教育资格获得者呈逐年稳步上升趋势。

2009 年，三分之一的瑞士人具备高等教育（第 3 级教育 A 或 B 类）资格。以 25～64 岁年龄段为例，第 3 级教育 B 类资格持有者占 14.8%；同时持有第 3 级教育 A 类和 B 类资格者占 2.5%；第 3 级教育 A 类资格持有者占 17.8%。

2002 年，第 3 级教育 B 类资格持有者为 24400 人，而 2009 年增加至 27500 人。

特点四：职业教育经费充足，成本/效益比高

根据 2009 年的统计，瑞士国家的职业教育经费总投入为 34 亿瑞士法郎。其中，用于中等职业教育学校的支出为 23.94 亿瑞士法郎；用于行业课程的支出为 9900 万瑞士法郎；用于资格审核程序的支出为 9200 万瑞士法郎；用于高等职业教育学校的支出为 3.47 亿瑞士法郎；用于准备国家高等职业教育考试和继续教育与培训的支出为 1.45 亿瑞士法郎。

据 2004 年一份瑞士企业参与职业教育与培训计划的成本/效益比调查显示，行业的职业教育经费总投入为 47 亿瑞士法郎。同时，学徒和高职实习生的生产产值则达到了 52 亿瑞士法郎，企业净收入 5 亿瑞士法郎。

总体而言，瑞士的职业教育与培训具有如下优势[③]：

- 以企业和劳动力市场需求为导向；
- 在联邦、州政府和行业组织间建立了良好的伙伴关系；
- 学校和企业教育相互协调；
- 职业教育和高等职业教育供给充足，设备能够得到及时更新；
- 多渠道的资金投入保障机制；
- 以“学徒制”为基础的职业教育与培训项目具有积极的成本/效益比；
- 拥有较强的高等职业教育与培训体系，为学生提供多种选择；

① 2008 年，瑞士初中毕业生总数为 88200 人。

② 适应年课程是专为那些在初中毕业后未能直接进入会考高中或职业学校者而开设。

③ 经济合作与发展组织的“为工作而学习”瑞士职业教育与培训报告（2009）。

- 提供灵活的教育途径，以避免“断头教育”；
- 具有合格的教师、培训师、专业审查人员和学校校长；
- 确保质量控制并有效实施国家评估；
- 提供了系统化、专业化的职业指导和咨询；
- 以事实为依据进行政策调整。

4 挑战与展望

据经济合作与发展组织“为工作而学习”瑞士职业教育与培训报告 （2009）的分析，今后瑞士职业教育面临的挑战主要体现在以下 4 个方面：①全球性的经济衰退可能会对职业教育与培训造成负面影响，特别是在学徒实习岗位的提供方面；②人口数量的减少可能导致学术教育特别是普通高等教育与职业教育间的竞争加剧；③无培训传统的国际公司的进入对于瑞士的双元制产生了冲击；④关于职业教育体系公平性的争论。

针对上述挑战的建议主要包括：

- 应采取具体措施，以继续保持瑞士高质量职业教育体系的优势。这就需要高质量的数据收集及分析，并检查目前职业教育与学术教育的融合是否能够满足劳动力市场需求。
- 以加强职业教育体系的公平为目标：在尽量减少辍学率的同时，为那些辍学者提供充分的帮助；确保共同经费，为巩固职业教育与培训及大学教育的补贴水平提供支撑；利用职业教育与培训，促进女性掌握技能和成为合格劳动者。同时，对于整个体系实施严密监控，以促成上述目标的实现。
- 开发应急计划，以应对因经济危机所导致的雇主提供企业内培训愿望度的急剧下降。

今后十年，瑞士将进入劳动力需求增加，人口老龄化趋势更加明显阶段。职业培训机构之间的竞争将更加激烈，各企业将使用各种方式吸引优秀劳动力人才。联邦职业教育委员会建议，加强职业教育计划的吸引力，并使人们更加了解职业教育任务的艰巨和社会竞争的激烈。因此，联邦政府考虑到部分学生学习的困难，新增加了一些要求较低的培训项目，并积极帮助企业培养自己需要的专门优秀年轻人才。

同时，瑞士联邦政府提出，根据瑞士高等教育和高等职业教育发展战略目标，将在 2012 年实现高等教育一体化。

参 考 资 料

1．*Vocational and Professional Education and Training in Switzerland 2011*. Federal Office for Professional Education and Technology (OPET).

2．*Learning for Jobs*.OECD Reviews of Vocational Education and Training, Switzerland, April 2009.

3．*Cost/benefit survey of Swiss companies involved in VET programmes*. http://www.ffb.unibe.ch.

4．*Training of VET and PET professionals*.http://www.bbt.admin.ch.

5．［瑞士］韦特施泰因.瑞士职业教育[M].王绍兰译.北京：中国科学技术出版社，1996.

6．姜大源.高等职业教育：来自瑞士的创新与启示[J].中国职业技术教育，2011（4）.

7．郑坚.简析瑞士职教师资标准及培训[J].中国职业技术教育（综合版），2011（7）.

高等职业教育：来自瑞士的创新与启示

姜大源

位于欧洲中部阿尔卑斯山地区的瑞士，面积只有 4.1 万平方公里，人口也只有 750 万。风景秀丽，自然资源却非常缺乏，经济发展所需要的主要原料、半成品都要靠进口。但是，瑞士却是一个高度发达的工业国家，机械、化工、医药、纺织、精密仪器、高档钟表、食品加工等行业，技术水平先进，产品质量精良，加上极具盛名的金融业、旅游与酒店业，使瑞士在国际上具有很强的竞争力，其人均国民收入始终处在世界最前列。世界经济论坛（WEF）最近发布的《2010—2011 年度全球竞争力报告》表明，瑞士国际竞争力的总排名仍居于全球榜首，其“优异的创新能力”和“非常成熟的商业文化”，在 139 个受调查国家中，排名分列第二和第四[①]。

瑞士的成功，得益于瑞士职业教育与高等教育并重的教育体系所培养的高素质职业人才。特别是对职业教育的重视，是瑞士的优良传统。瑞士“双元制”（亦称“三元制”）职业教育，是瑞士经济成功的重要支柱。瑞士人有一种强烈的意识：职业教育对提高劳动者的素质发挥着关键性的作用，是提高国家核心竞争力的要素。在 2003 年世界经济合作和发展组织公布的资料中，瑞士教育支出占其 GDP 的 6.7%。1993 年，瑞士公共教育经费中，职业教育经费占 16%，与高等教育经费所占的 17%的份额大体相当[②]。无疑，瑞士在教育经费上对职业教育的倾斜，反映了国家对职业教育的高度重视，表明瑞士对各级各类教育的价值判断与功能定位的正确性[③]。然而，这样一个靠职业教育立国的国家，却并没有妨碍其拔尖人才的培养。小小的瑞士，诺贝尔物理奖、化学奖和医学奖的得主，多达 15 人。

面对 21 世纪经济全球化带来的挑战与机遇，瑞士于 2004 年 1 月 1 日实施新的《联邦职业教育法》，明确提出了高等职业教育的概念。这是自中国在 1996 年《职业教育法》中明确提出高等职业教育的概念后，又一个在国家法律中界定高等职业教育的国家。所以，研究瑞士高等职业教育的发展，对当前我国职业教育的改革，具有特别重大的现实意义。本文是对瑞士高等职业教育最新发展与改革的第一手资料进行研究的成果。

1　缘起

为永葆瑞士在国际上强大的竞争力和持续的创新力，灵活应对 21 世纪经济的结构性变化所导致的传统职业内容的改变，瑞士联邦的职业教育政策更多地指向如何更好满足服务型社会与知识型社会的需求。

为此，作为职业教育发展基准及依据的《联邦职业教育法》的修订，就成为瑞士面向 21 世纪增强国家实力的一项重要举措。制定新的《联邦职业教育法》的目的，在于对职业世界和劳动世界的显著变化给予积极的关注并主动为经济和社会发展的新需求服务。其指导思想在于：首先，职业教育的目标依然是提高受教育者的职业行动能力，以使其获得服务于劳动市场的资格；其次，职业教育的功能要满足不断增长的强势群体（学有余力者）和弱势群体（学有困难者）的不同需要；第三，职业教育

① swissinfo.ch . 经济金融.瑞士仍是最有竞争力的国家. 2010-9-13.

② 国家教育发展中心.欧洲发达国家职业教育改革的趋势及启示——瑞士、瑞典职业教育考察报告.中国教育绿皮书[M].北京：教育科学出版社，2000：157-166.

③ 林冬华. 瑞士职业教育成功探源. 2008-9-25.

的发展必须制订跨体系、跨职业的解决方案，建立一个全国统一的职业教育体系。

瑞士《联邦职业教育法》的修订主要涉及以下七个方面的内容：第一，提供新的有区别的职业教育途径；第二，促进职业教育体系与其他教育体系的通融性；第三，除传统的要求较高的学校形式的中等职业教育之外，还应为那些对学校形式的学习感到困难者，提供合适的以获得相应资格的职业教育；第四，定义高等职业教育为非传统高等学校形态的高等教育；第五，引入绩效导向的包干形式的经费机制；第六，给予职业教育更多的投入；第七，赋予地方办学者更多责任。

这里最大的创新点在于一个全新的高等职业教育概念的提出。2004 年瑞士新联邦职业教育法的实施，第一次将普通高等教育之外的职业教育置于一个统一的体系之下，从而使得职业教育的价值认定可以与高等教育相比照。

创新的内涵在于：第一，从教育体系出发，为将职业教育视为一种教育类型进而建构一个相应的职业教育体系，奠定了法律与实践层面的基础；第二，从教育对象出发，为职业教育聚焦于非学术教育的技能型人才的培养，开拓了个性发展与社会需求融合的空间。总之，这一新的教育体系的出现，实现了高职、中职的衔接与沟通，显示了职业教育的强大生命力。

归纳起来，瑞士建构的高等职业教育体系的特点是：其一，突显教育体系的多样性与丰富性（普通高等教育与高等职业教育并重）；其二， 强调办学规模的经济性与适度性（避免学校过大导致的经费困境）；其三，坚持职业教育的双元性与开放性（学校与企业、教育与职业的合作）；其四，强化教育教学的实践性与需求性（遵循就业导向，防止错误定向）；其五，实现教育功能的通融性与灵活性（实现职业迁徙和教育迁徙）[①]。

2 定位

依据 2004 年生效的瑞士《联邦职业教育法》以及 2009 年世界经济合作与发展组织（OECD）《关于瑞士职业教育创新的国别报告》，笔者以为，按照中国对高等职业教育的理解，可以从狭义和广义两个角度，来研究瑞士的高等职业教育。

狭义的高等职业教育，是指根据瑞士联邦职业教育法定义的高等职业教育。这一概念是在 2004 年生效的新联邦职业教育法中引入的。该法将高等职业教育定义为独立的高等教育类型。根据国际教育分类（ISCED 97/ISED 2011），相对于纯高等学校形式的大学高等教育 A（第三阶段教育 A 类），高等职业教育是高等教育 B（第三阶段教育 B 类）层次的大学之外的非学术领域的高等教育。高等职业教育要使学生获得从事要求严格且责任心强的职业所需要的资格，其教学是能力导向和劳动市场取向的。瑞士高等职业教育强调教学与职业实践紧密结合，致力于促进应用导向的学习、专业知识的迅速转换和快速的创新周期，为瑞士经济和社会输送了大批具有高技能、高质量意识和迅速胜任职业工作的人才，从而使得第二阶段Ⅱ级的“双元制”职业教育延伸至第三阶段教育 B 类层次，为高度专业化的瑞士经济界培养了大批高素质、高技能的职业人才。基于此，可以将瑞士高等职业教育视为培养高素质专门技能型人才的本科层次的高等教育，或称为技能本科教育，或高职本科教育。

广义的高等职业教育，是指按照世界经济与合作组织对瑞士职业教育的评估报告所指的专业大学（德文为 Fachhochshule，也译“高等专业学院”），它隶属于瑞士国民经济部并对职业教育行使管理职能的联邦职业教育与技术署（BBT）。世界经济合作与发展组织认为，瑞士专业大学是“第三阶段教育 A 类的职业教育”，是正规高等学校形态的职业教育。专业大学为从事需求导向的、以科学或艺术的知识及相应的方法掌握为前提的职业培养人才。与大学相比，专业大学的优势是实践导向的。目前，瑞士

① H.P. Ruggli. Praesident.*Die Hoeheren Fachschulen und ihre internationale Positionierung.*4 Juni 2010.

有伯尔尼、苏黎世、东部、西部、西北、卢塞恩、意大利语区等 7 所专业大学，以及 1 所远程专业大学和 2 所私立专业大学[①]。与大学一样，瑞士的专业大学也将按照《博洛尼亚宣言》的规定，分为学士和硕士两级。鉴于其一，专业大学的前身也是高等专业学校[②]；其二，专业大学的学生主要来自 4B 层次的职业高中[③]，为此，可以将专业大学的学士学习视作基于职业教育的技术（应用）本科教育。

从 20 世纪末开始，瑞士职业教育的改革显现出三条基本脉络：一是部分高等专业学校升格为属于 5A 层次的、以培养工程师为目标的高等教育，也就是教学地点为学校的、既规范过程也规范结果的高等教育；二是部分高等职业学校升格为属于 5B 层次的、以培养技术员为主的高等教育，也就是教学地点为企业和学校等双元或多元的、既规范结果也规范过程的高等职业教育；三是属于 5B 层次的、以培养技师为目标的高等教育，也就是无显性教学地点而是职业伴随的、仅需参加联邦考试的、只规范结果而不规范过程的高等职业教育。需要指出的是，严格地说，若按照传统的学校标准，上述第二种 5B 层次的高等专业学校，也只是对过程进行了部分规范，因为它是具有学校和企业等多个学习地点的非传统学校形式的高等教育。例如，企业教师的任职标准与学校教师的任职标准就并非同一。

由此，高等职业教育，即第三阶段教育 B 类教育，与大学和专业大学（高等专业学院），即第三阶段教育 A 类教育，构成了完整的瑞士高等教育体系（见图 1）。

瑞士没有联邦教育部，普通高等教育由联邦内政部管辖，职业教育，包括高等职业教育则由瑞士隶属国民经济部的联邦职业教育与技术署（BBT）管理，它是瑞士职业教育（中等职业教育 3B 或 4B 和高等职业教育 5B）、专业大学（5A）以及促进职业教育创新的联邦管理中心。其主要职能是培养高素质高技能的劳动者，以确保瑞士在国际上最具竞争能力和最有创新能力的经济地位与教育地位。所以，瑞士职业教育的管理部门，既具备对 5B 层次或称为技能本科层次的职业教育的管理职能，又具备对 5A 层次或称为技术（应用）本科层次的职业教育的管理职能。但本文在这里所指的瑞士高等职业教育，主要是指 5B 层次的高等职业教育。

根据目前中国职业教育及高等职业教育改革的现状，笔者集中研究基于第三阶段 5B 层次的、培养高技能人才的瑞士高等职业教育。

① 瑞士于 1993 年开始并于 1998 年完成对高等教育的改革，将全国 60 多所高等专业学校按地区合并成专业大学（也译为“高等专业学院”）。这一改革将使瑞士人口中拥有高等教育毕业文凭者的比例由目前的 22%提高到 25%。这些专业大学是：Berner Fachhochschule (BFH)、Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW)、Fachhochschule Ostschweiz (FHO)、Haute école spécialisée de la Suisse occidentale (HES-SO)、Hochschule Luzern、Scuola Universitaria Professionale della Svizzera italiana (SUPSI)、Zürcher Fachhochschule (ZFH)以及 die Fernfachhochschule Schweiz (FFHS) bietet Fernstudien in den Bereichen Wirtschaft, Informatik und Engineering und ist eine vom Bund anerkannte Teilschule der SUPSI 和 private Kalaidos Fachhochschule、private Fachhochschule Les Roches-Gruyère.

② Eidgenoessische Fachhochschulkommission. SCHWERPUNKTBILDUNG DER FACHHOCHSCHULEN Bereiche BAU, CHEMIE und LIFE SCIENCES sowie DESIGN Bericht der EFHK vom 20. September 2005.S.7.

③ 2009 年，专业大学（高等专业学院）的在校生中，48%来自职业高中，22%来自普通高中，13%来自诸如专业高中、高等职业教育的学生；12%持有国外证书，3% 接受入学测试。在技术和经济领域，来自职业高中的学生较多；而健康和艺术领域，来自普通高中的学生较多。普通高中毕业生要进入专业大学学习，必须有一年的与所学专业相关的职业实践经验。



图 1　国际教育分类与瑞士教育体系比较

3　实施

高等职业教育是瑞士的“特产”，在世界其他国家还不多见。进入高等职业教育的前提条件是具有瑞士联邦能力证书以及多年的职业经验[①]，这就为接受过 3～4 年中等职业教育或具有同等资历者，走向管理岗位或实现专门化的职务晋升，提供了一条有效的途径。

3.1　教育途径

由于教育内容、教育需求和教育主办者的不同，瑞士高等职业教育呈现出多样性的特点。

瑞士高等职业教育的实现途径有以下两种：

一是参加联邦考试，其中通过联邦职业考试者获得联邦职业证书，通过联邦高级专业考试者获得联邦学位文凭（包括技师文凭）。目前大约有 370 个国家认可的联邦职业考试和联邦高级专业考试，主要面向具有职业经验并打算深化专业知识或晋升管理岗位者。

二是接受高等专业学校（也译为“高级专业学校”）学习，毕业后可获得高等专业学习文凭。高等专业学校提供联邦认可的高等职业教育以及高等专业学校文凭（学位）后教育，主要专业领域包括技术、酒店、旅游、家政、经济、农林、健康、社会与成人教育、艺术和工业设计。

表 1 给出了瑞士高等职业教育的形式与学位称号。

① Eidgenoessisches Volkswirtschaftsdepartement EVD/ Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT Berufsbildung. Faktenblatt hoehere Berufsbildung.

表 1　瑞士高等职业教育的形式与学位称号

教育形式	方向/目标	证书/学位称号	举　例
职业考试（BP）	初级专门化 专业知识深化 承担专业责任	联邦专业证书	市场专业员、社会保险专业员、电气安全咨询员、物流专业员、汽车诊断员
高级专业考试（HFP）	获取专家知识 承担企业管理职能	学位文凭（Diplom） dipl. [职业名称] [职业名称]+联邦学位文凭 [职业名称]-技师	经济审计员、边境警卫、税务专员、建筑技师、公关主管、园艺技师
高等专业学校（HF）	专门化和获取专家知识 承担企业管理职能	高等专业学校学位文凭（Diplom HF） dipl. [职业名称] HF	技术、运行技术、企业经济、 互利、社会教育、旅游等职业领域

按照 2005 年 4 月 1 日生效的瑞士联邦国民经济部关于高等专业学校教育及文凭后（学位后）教育的认可规则条例，高等专业学校除可授予“高等专业学校文凭”（dipl-HF）称号外，还可授予更高的学位称号，即授予“文凭后（学位后）”称号，即 NDS-HF[①]，在瑞士教育体系中相当于“硕士”层级（见图 2）。2009 年 12 月联邦国民经济部对该条例做了进一步修订和规范[②]，并于 2010 年 5 月 1 日实施。修订后的条例对文凭后（学位后）名称给予规范并予以法律保护。例如，经济类职业领域里的“高等专业学校酒店经理”（dipl. Hotelier-Restaurateur HF），“高等专业学校银行经济师”（dipl. Bankwirtschafter HF）；以及技术类职业领域，例如，“高等专业学校技术员文凭（学位）”称号（即 dipl.Techniker HF）[③]，以及“高等专业学校飞行员文凭（学位）”（即 dipl. Pilot HF），等等。

3.2　办学机构

1．规范结果而不规范过程的办学方式——联邦考试（备考培训班）

具有联邦职业能力证书（EFZ）或其他同等资格者可以参加联邦职业考试和高级专业考试，通过后可获得联邦认可的第三阶段教育证书。目前每年 15000 人获得该证书。

（1）联邦考试概况

① 联邦职业考试。接受过中等职业教育者参加职业考试，将使其获得对专业进行初步深化和专门化的机会。参加考试的前提条件是具有在相应职业领域里多年的从业经验。联邦职业考试的通过者获得联邦专业证书，其持有者一般都可获得参加联邦高级专业考试的资格。

② 联邦高级专业考试。联邦专业考试使考试通过者，一是可使其成为该职业领域里的专家；二是可使其有机会成为企业管理者。考试通过者获得联邦学位文凭。如果在同一职业领域中同时存在着两种考试，那么通过联邦高级专业证书考试并获得联邦学位文凭者的资格水平，高于通过联邦职业考试而获得联邦职业证书的持有者的水平。也就是说，在教育层次上联邦高级专业考试高于联邦职业考试，处于瑞士教育体系中“硕士”层级（见图 2）。

① Verordnung des EVD über Mindestvorschriften für die Anerkennung von Bildungsgaengen und Nachdiplomstudien der hoeheren Fachschulen1 mit branchenspezifischen Anhaengen in Kraft. Am 1. April 2005.

② Das Eidgenoessische Volkswirtschaftsdepartement Verordnung des EVD über Mindestvorschriften für die Anerkennung von Bildungsgaengen und Nachdiplomstudien der hoeheren Fach-schulen. 10. Dezember 2009.

③ Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT. Bestandesaufnahme der Titelbezeichnung 《dipl. Techniker/in HF》 Zusammenfassung (Management Summary). April 2006.

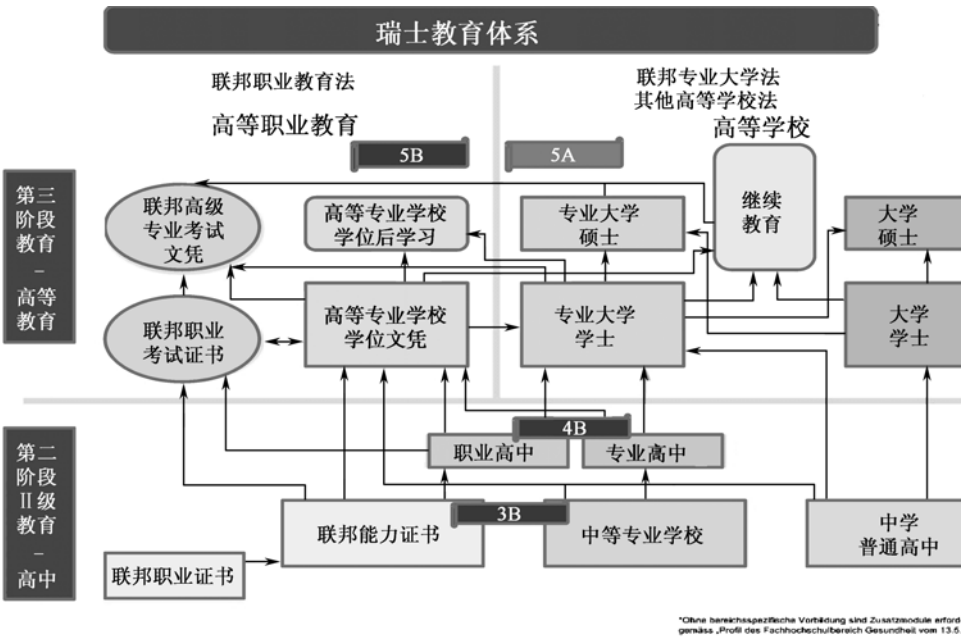


图 2　瑞士教育体系

（2）联邦考试实施

① 考试组织。职业或行业协会主办考试，以使联邦考试的内容能够与职业实践和劳动市场更紧密地结合。职业或行业制定的考试条例，旨在规范参加考试的前提条件、职业概述、所应达到的能力、教育或培训的程序以及相应的受法律保护的学位称号。考试条例制订后需上交至联邦职业教育与技术署，经批准后方可实施。

目前，全瑞士有 210 个联邦职业考试和 160 个联邦高级专业考试，在职业教育专业目录中都附有相应的考试条例。

② 考试准备（备考培训班）。为参加联邦职业考试或联邦高级专业考试，可以参加职业伴随形式的备考培训班（在职学习）。参加培训班是完全自愿的，参加者可依据个性需要和个人情况灵活选择学习时间准备考试。

备考培训班的举办者包括各州的教育机构和教育中心，以及行业协会或私立教育机构，培训班的举办不由国家规范，因此也不受国家监督。

备考培训班的内容设计也是多种多样的。大多数培训班学习时间为 2～3 个学期，教学可以在白天或晚上以及周末进行。教学方式有学校课堂教学、自学、论文撰写或者企业内培训。参加者自身所具备的长期职业经验是有利的前提条件。

③ 联邦考试监督。联邦职业教育与技术署对考试的管理职能包括：a．考试条例的批准和颁布，证书和文凭的认定以及所获称号的法律保护；b．开发和修订考试条例时，向考试主办者或行会提供咨询；c．确定资格考试内容时，提供相关资料和主导方针；d．按照考试条例监督考试，发生考试争执时其为第一上诉机构，联邦管理法院为第二和最终上诉机构。

2．规范结果也规范过程的办学方式——高等专业学校

具有联邦职业能力证书（EFZ）或其他同等资格者，可以进入高等专业学校学习，以获得联邦认可的第三阶段教育文凭。目前每年 7000 人获得这种文凭。

① 教育概述。高等专业学校向学生传授在相关职业领域里独立地履行与承担专业职责和管理职责

的能力。高等专业学校的教育是劳动市场导向的，特别注重方法论以及系统的网状思维能力的培养。高等专业学校的学习与上述两种联邦考试相比，要增加一些普适性和广泛性的内容。学生的年龄比参加联邦考试者要小。

相对于专业大学（高等专业学院）来说，高等专业学校学习内容的设计聚焦于针对性强的专业领域，较少学术性。一般来说，学生在接受第二阶段 II 级教育后可直接进入高等专业学校学习，为学生在这一专业领域里的职业生涯发展打下坚实基础。

② 教育年限。高等专业学校学习可以采用职业伴随的在职学习方式，或全日制的学习方式。全日制学习年限至少 2 年，在职学习至少 3 年。全日制学习必须有实习时间，以便获得职业经验。

③ 教育方案。框架教学计划由联邦职业教育与技术署批准并颁布，是高等专业学校的教学依据。框架教学计划规范了职业内容、所应获得的能力和学习时间、学校学习部分与实践学习部分的协调，以及教学或培训方法等内容。高等专业学校的主办者必须按照相应专业领域或专门化方向的框架教学计划进行教学[①]。

框架教学计划由办学者与相关行业协会或职业协会合作开发，并报经联邦职业教育与技术署批准。联邦职业教育与技术署制订框架教学计划开发与审批的主导方针。被批准的框架教学计划在职业教育专业目录中公布。

④ 文凭后学习（Nachdiplomstudien HF）。高等专业学校除提供高级专业学校教育外，还提供文凭后（或学位后）教育，这可使学生的学习进一步专门化和深化。文凭后学习也由联邦职业教育与技术署认可。学生毕业后获得学位文凭，并冠以“高等专业学校文凭后学位”（如酒店管理文凭后学位）。该文凭相当于硕士层次文凭（见图 2）。

⑤ 主管机构。瑞士没有联邦教育部，但 26 个州各设有自己的州教育局。各州具有教育自治权，联邦政府只有原则立法权。联邦内政部管理 2 所联邦高等工业学院和 4 所联邦研究所；10 所州立大学则由所在州全权管理；联邦经济部负责管理全国的职业教育和高等职业教育，其具体执行机构为瑞士联邦职业教育与技术署。

瑞士联邦职业教育与技术署规范并制定对高等专业学校教育的联邦认可程序，各州政府行使对高等专业学校的监督权。高等专业学校的办学者可以是州立的公办教育机构，也可以是私立学校。

瑞士联邦经济部制定高等专业学校教育及其文凭后教育的认可条例，用以规范技术、餐饮、旅游和家政、经济、农林、健康、社会和成人教育及艺术、工业设计和交通与运输领域里的高等专业学校的教育。目前瑞士高等专业学校共有 52 个不同的专业领域，大约 400 种专业（Bildungsgang）。

⑥ 评估机构。瑞士联邦高等专业学校委员会由职业协会和行业协会、高等专业学校、州政府和联邦政府的代表组成，具有两大评估职能：一是对瑞士联邦职业教育与技术署颁布的高等专业学校框架教学计划进行评估；二是对高等专业学校教育和文凭后教育的联邦认可申请进行评估。

首次评估后，联邦高等专业学校委员会还要进行后期动态评估，以确保学校在得到批准后能继续保持可持续发展。

4　效果

瑞士高等职业教育作为第三阶段 5B 类的教育，为公民提供了一个实践导向和劳动市场取向的高等教育。企业的参与，使高等职业教育的教学方案被强烈打上了工作世界的烙印。这意味着，可不通过传统的学术性普通高等学校，而是通过非学术领域里的高等职业教育，同样可使学生获得宽厚的职

① Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.Kriterienraster Qualitaetssicherung Rahmenlehrplaene der hoeheren Fachschulen.18 September 2006.

业能力，使其具备优秀的专业素质和管理素质。一项调查表明，仅在 2005 年，若不将硕士和博士毕业生统计在内，瑞士高等职业教育在校生约有 3 万。这就使得高等职业教育的毕业生人数，远远超过第三阶段传统高等教育的毕业生人数（18425 人），为瑞士接受高等教育人数比例的提高，做出重大的贡献。

高等职业教育向经济界输送的大批受过良好训练的职业人才，是强化瑞士国际竞争力的基石。正是瑞士高等职业教育支撑了瑞士国际竞争的两大王牌：工业品与服务业的创新力和高质量。

瑞士的一项研究表明，从职业教育经济学的角度分析瑞士高等职业教育的收益时发现，高等职业教育具有较高的教育收益，具有更高的教育“利润率”[①]。这是因为，持有高等职业教育毕业证书的职业人，尽管其学习费用高于大学和专业大学（高等专业学院），但学生毕业后，具有两个明显的优势：其一，一般会得到更高的工资收入，学习投资能较快收回；其二，一般会更好实现职务晋升，顺利走向成功的职业生涯的下一阶段。

如果将教育收益分为个人教育利润率、社会教育利润率和国家教育利润率，可对其作如下界定：个人教育利润率——个人教育支出与教育收益（通过职业晋升的工资增长）之比；社会教育利润率——公共支出和个人支出与收益之比；国家教育利润率——公共教育支出与受教育者高工资收入纳税之比。

图 3 表明，瑞士高等职业教育在与大学及专业大学教育的比较中，其国家教育利润率最高。这意味着，对国家来说，瑞士高等职业教育是一种高效率的教育供给。

对此，瑞士各州职业教育局联席会主席、卢塞恩州职业教育与继续教育部主管冯·约瑟夫·威德梅尔认为，瑞士高等职业教育是一个尚未被发现的珍珠[②]！

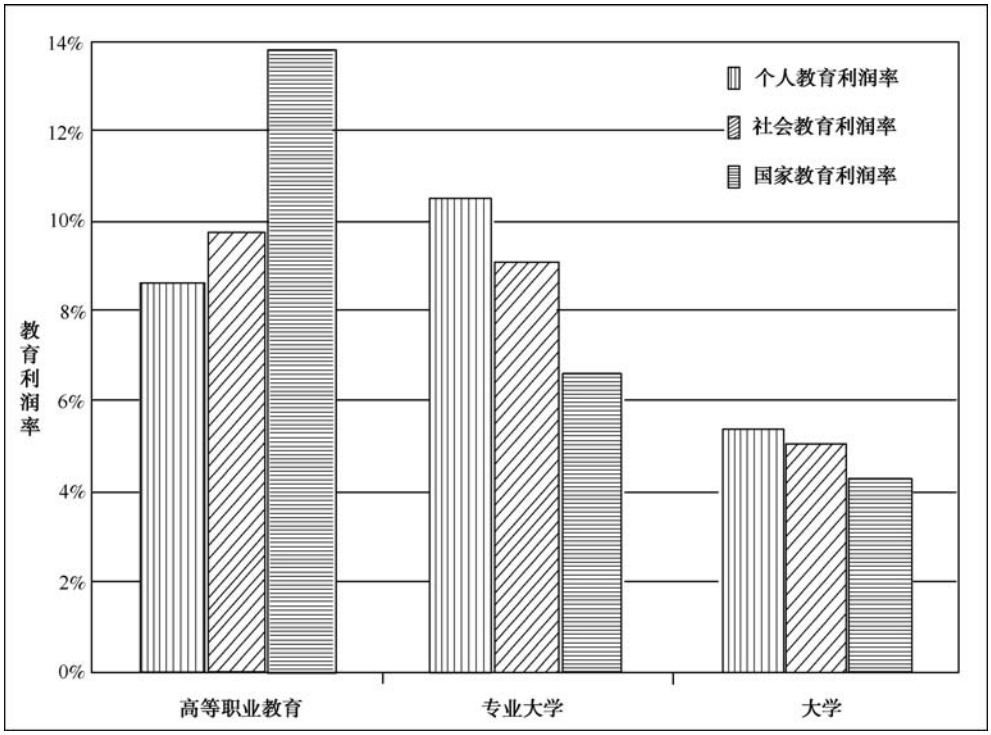


图 3　瑞士高等职业教育与大学和专业大学的教育利润率的比较

① Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Bildungsbericht Schweiz 2006.

② VON JOSEF WIDMER.Hoehere Berufsbildung – eine noch unentdeckte Perle!

5　问题

瑞士高等职业教育是瑞士这样一个历来重视职业教育国家的产物，深深扎根于瑞士的文化土壤之中。2006 年，瑞士联邦宪法视职业教育与学术教育等值。但是，尽管近年来高等职业教育取得了长足发展，但是仍存在许多亟待明了且应尽快解决的问题：

第一，高等职业教育体系的知名度与影响力问题。这表现在，其一，在国内的社会舆论上，它还只是职业教育范畴里的“墙内花”。大凡谈及瑞士的教育，多数人都会提到大学和专业大学（第三阶段 A 类），而第三阶段 B 类的高等职业教育却被忽略了。其二，在国际教育比照上，高等职业教育的价值还不被人所了解，甚至连管理瑞士企业的外国经理也不清楚。特别是，它常常被笼罩在普通高等教育的阴影之中[①]，这使得瑞士高等职业教育学生的谋职就业和转学的自由受到限制。

第二，高等职业教育教学的学术化与职业化问题。这表现在，世界经济与发展合作组织 2009 年 3 月在《职业教育的系统创新——OECD 瑞士职业教育研究》中指出，OECD 在瑞士调研期间发现，一方面，被访谈者经常提及也是批评得最多的事，是职业教育体系“学术化”的倾向。特别是在第三阶段的高等职业教育领域，学术化的情况最为明显。其结果导致其被赋予了越来越多的理论知识，使得促进职业实践技能的传授缺失。批评者指出，这将导致高等职业教育的教育方案存在着一种失去其典型特征——职业实践能力传授的危险，而这恰恰是职业教育与普通教育有着本质区别的地方。但是，另一方面，换一个角度思考，这种“学术化”是否也可将其视作为满足知识社会新的高级资格的需求，为提高自身的价值而迫使职业活动向更“专业化”发展的趋势所引起的“愿望所至”的尝试呢？特别是，这有可能是受国际和欧洲的压力，不得不为适应教育体制按照学士、硕士两级来统一构建的影响而出现的国家应对策略[②]。

第三，高等职业教育投入的标准化与透明度问题。这表现在，一是财政拨款对办学者的支持有很大差别，缺乏清晰的规则和标准，以至各州还不能根据联邦制定的经费拨款标准和办法给予相应的投入；二是经费结算的程序各州有很大差别，存在各种各样的计算模式，影响了经费收入与支出的透明度，导致对经费支出的财政决算出现差异。

鉴于这样一个以职业和劳动市场为导向的高等职业教育，在国际上还是一个并不多见的新事物，需要研究解决上述问题的有效方案和得力措施。

6　措施

属于德语文化圈，与德国一样具有思辨传统的瑞士教育界认为，正确解决高等职业教育存在问题的主导思想，不是废除，不是掺水，也不是纯学校化，而是要将瑞士高等职业教育“翻译”为国际教育体系的语言，让世界各国对其可解读和被认可[③]。为此，瑞士出台了一系列行之有效的措施。

6.1　高等职业教育的国际认可

瑞士决定，必须在国家以及国际层面，使高等职业教育的优势及其对国民经济的作用，为各国所熟悉。要通过建立国家资格框架（NQF）、实施学位证书加注、强化教育国际合作和加快教育信息传递等四方面措施，使国内外经济界和教育界，更方便地了解瑞士高等职业教育的性质及所传授的资质。瑞士联邦经济部长多丽丝·洛伊特哈尔德最近指出，要让瑞士高等职业教育文凭在国际上得到认可[④]。

① H.P. Ruggli.Die Hoeheren Fachschulen und ihre internationale Positionierung.4. Juni 2010.

② ③ Francesc Pedró, Tracey Burns, Katerina Ananiadou und Henri de Navacelle. Systemic Innovations in VET—OECD Studie zur Berufsbildung SCHWEIZ. Maerz 2009.

④ Bund, Kantone und Organisationen der Arbeitswelt treffen sich jaehrlich zur Lehrstellenkonferenz. Auf dem Programm stehen Massnahmen zur Optimierung des Lehrstellenmarktes. Mit Schwerpunktthemen werden zudem aktuelle Tendenzen aufgegriffen.

1．建立国家资格框架

建立与欧洲资格框架协调一致的瑞士国家资格框架，使其成为一个资质认定的标准，有利于在欧洲劳动市场和教育体系内，提高瑞士高等职业教育的资质与证书的透明度。

由于欧洲资格框架和国家资格框架对瑞士双元制职业教育体系均予以认可，这样，一方面，可在欧洲资格框架和国家资格框架内对高等职业教育的教育证书予以特别注明；另一方面，在开发瑞士资格框架时，要对实践中获取的行动能力予以特别关注。这将使得瑞士高等职业教育证书和文凭，能够按照国家资格框架和欧洲资格框架进行归类，使其在国际劳动市场上可和与之相应的教育体系方便地加以比对。由此，瑞士将以瑞士国家资格框架和欧洲资格框架作为参照标准，开具与外国教育体系相应的证书或文凭，使证书或文凭持有者在欧洲和国际教育领域里的流动更加容易。

2．实施学位证书加注

签发瑞士高等职业教育证书和文凭时，应采取与瑞士普通高等学校证书和文凭一样的办法，对所获学位予以加注并附英文说明。学位证书及文凭加注，应对该证书和文凭所代表的资格给予清晰的表述，以使证书或文凭的持有者所获得的能力，能够迅速按照国际教育分类标准进行教育层次归类，从而使学生在瑞士所获得的资格，能够在欧洲资格框架和各国国家资格框架内便捷地予以鉴定。

采取学位加注的办法，将为瑞士高等职业教育的学位称号提供与国际标准对接的可能性，将对高级专业考试学位文凭和高等专业学校文凭加注“专业学士”（Professional Bachelor）称号[①]，这样，在其他国家高等学校对瑞士高等职业教育证书或文凭进行“鉴定”时，瑞士学生可据此予以说明，使学生的学习迁移更为便捷。

3．强化教育国际合作

强化国际合作的目标是使瑞士职业教育体系的优势和特点为国际所认可，以此增强瑞士国家职业教育体系在国际教育空间的通融性。为此，瑞士将采取下列措施：

一是加强与双元制职业教育体系的国家，如德国、奥地利、卢森堡、丹麦的合作，以进一步提高双元制职业教育在欧洲和世界的地位。2009 年 11 月 27 日，瑞、德、奥三国在奥地利的圣·皮尔腾（St. Poelten）组建了“欧洲高技能职业联合会”（EURO-PROF，德文为 Europaeischer Verband für hoeher qualifizierte Berufe），其英文（European Association of Higher Educated Professionals）或法文（Association Européenne des Professions Supérieures）名称则可译为“欧洲高等职业教育联合会”的国际性组织[②]。瑞士高等专业学校联席会是该组织的创始成员。这一多边国际组织将以双元制职业教育体系为基础，开发一个与欧洲职业框架第 6 级，以及与 ISCED 97、ISCED 2011 国际教育分类 5B 层次对应的、以培养高技能人才为目标的第三阶段的职业与继续教育，以进一步强化双元制职业教育的良好声誉。

二是参加欧洲终身学习行动计划。通过与欧洲的双边教育协议和全面参加欧洲终身学习行动，使瑞士高等职业教育的学生更多地参与这些交换项目，与普通高校学生一样获得国外学习的经验。瑞士从 2011 年起开始进入欧洲终身学习行动的职业教育工作小组。

三是参加世界经合组织的国别研究。要在决策和专家层面获得一个国际共识，即劳动市场并不需要普通高等学校毕业生所占比例越高越好，而是需要一个与企业需求结构相适应的学术型人才与技能型人才“混搭”的跨界结构。瑞士于 2011 年参加由经合组织启动的新的关于高等职业教育的国别研究。

4．加快教育信息传递

建立提供瑞士高等职业教育各类信息的网站，明确界定高等职业教育正规证书与非正规领域的继续教育证书的区别、高等学校继续教育与高等职业教育的区别，以增加高等职业教育毕业生学位称号以及证书

① ② H.P. Ruggli. Die Hoeheren Fachschulen und ihre internationale Positionierung. 4. Juni 2010.

和文凭的透明度，使青年人、家长、企业主和人事管理部门认识到，高等职业教育是有吸引力的优势的教育，从而逐步使高等职业教育得到社会公众的广泛认可。

6.2　高等职业教育的发展定向

尽管国际上存在着提高高等学校毛入学率的建议，但在最近召开的瑞士职业教育学习位置大会（Lehrstellenkonferenz）[①]上，与会者对瑞士职业教育与高等教育并行的教育体系并未产生质疑。联邦经济部长洛伊特哈尔德表示，虽然国内外对于高等教育毕业生的需求增加，但职业教育在瑞士并未“过时”。

为此，瑞士联邦政府制定的第一项重要措施，是将瑞士的职业资格分成 8 个等级，以使其与《博洛尼亚宣言》指定的系统接轨，便于欧洲各国能够对瑞士求职者的能力和知识有一个清晰的认识；制定的第二项重要措施，如前所述，是对瑞士职业教育证书或文凭附加英文注释，并对证书或文凭持有者的能力进行详细描述。这些措施不仅可以提高瑞士求职者在国外的就业机会，而且也将增强瑞士职业教育文凭在与高等院校文凭比较时的竞争力[②]。

6.3　高等职业教育的经费投入

瑞士决定，提高国家对高等职业教育的投入，使国家公共支出的份额由现在的不足 1/5 提高到 1/4。一方面，这有利于扩展联邦在高等职业教育领域里的职能；另一方面，也表明了政府会将财政支出的更多份额用于高等职业教育。所采取主要措施包括以下两方面。

1．建立基于绩效的经费包干机制

瑞士将对原来各州职业教育基于成本的经费投入，改为基于绩效的包干机制，即不再依据支出（预算）导向的原则，而是采取结果（绩效）导向的形式。联邦经费投入的 10%将用于开发项目，特别是符合公众利益的发展项目。经费使用规定的改变，有利于提高经费使用的有效性和透明度。

2．建立基于行业的职业教育基金

瑞士将根据联邦职业教育法，按照行业组建职业教育基金会，这样企业可不必直接参与职业教育的支出，而只要承担义务，按规定缴纳相应的“团结费”即可。联邦政府对职业教育基金会提出的申请进行审批，按照行业领域给予职业教育基金会以有约束力的资助。其获得批准的前提是，该行业领域里，至少有 30%的企业，为 30%的工人和学习者向职业教育基金会缴纳了“团结费”。

瑞士最近的一项重大举措是，制定“高等职业教育主体计划”，由瑞士联邦国民经济部（EVD）和各州教育部长联席会（EDK）实施。该主体计划的目标在于提高公共经费投入的透明度并协调现有财力与人力，该主体计划的项目，由职业教育合作伙伴代表组成的工作小组指导执行。该计划实施的第一阶段（2007—2008），工作小组在分析高等职业教育办学结构与经费投入的基础上，经联邦职业教育与技术署授权，由劳动政策与社会政策研究办公室牵头，对“高等职业教育经费投入”项目开展研究，并于 2008 年 12 月向各州教育部长联席会议提交了一份报告，为制定新的高等职业教育跨州协议奠定了基础。

7　启示

瑞士高等职业教育，是这个被誉为极具“优异创新能力”的国家在教育上的创新。这一教育创新所提供的可操作的实施方案及其所蕴涵的丰富内涵，对中国这个首次提出高等职业教育概念的国家，

① Bund, Kantone und Organisationen der Arbeitswelt treffen sich jaehrlich zur Lehrstellenkonferenz. Auf dem Programm stehen Massnahmen zur Optimierung des Lehrstellenmarktes. Mit Schwerpunktthemen werden zudem aktuelle Tendenzen aufgegriffen.

② 瑞士资讯 swissinfo.ch.

会有什么重要的启示呢？

落实和贯彻《国家教育中长期改革和发展规划纲要（2010—2020 年）》中，关于“到 2020 年，形成适应经济发展方式转变和产业结构调整要求、体现终身教育理念、中等和高等职业教育协调发展的现代职业教育体系”[①]这一大政方针，需要我们博采众长，而学习和借鉴瑞士的成功经验，结合中国国情，将是大有裨益的。为此，我们需要制定政策，更需要操作方案；需要针砭时弊，更需要建设意见；需要感性评说，更需要理性思考。

通过对瑞士高等职业教育创新之路的研究，笔者以为有三个方面值得深入思考。

7.1 技能与技术是伴生的——关于技能教育与技术教育的思考

在这里，问题的核心是教育内涵所涉及的技能与技术的关系。

技术从形态上来看，可以划分为实体性技术、规范性技术与过程性技术[②]。

实体性技术是一种空间形态的技术，如物化的设备、工具。例如，具有几万个功能的 iPhone 手机，探秘太空的宇宙飞船，人类的智慧凝聚在这些以技术工具和技术装置方式存在的物化实体之中。

规范性技术是一种时间形态的技术，如文本的工艺、规则等。例如，会计工作程序、酒店管理程序，人类的智慧凝聚在这些以技术文本（信息）和技术程序（工艺）方式存在的符号规范之中。

过程性技术则是一种时空形态的技术，是关于人类目的性活动的序列或方式的技术，如个体的经验、策略[③]。例如，港口装卸专家许振超打破世界纪录的集装箱装卸“一钩准”和“一钩净”的绝活，以及焊接特级技师高凤林突破理论禁区的“多层快速连续堆焊加机械导热”的新焊接工艺等，人类的智慧则凝聚在这些以改变或控制周围环境的处置方式或活动方式存在的行动过程之中。

实体性技术和规范性技术是可以脱离个体而存在的技术，过程性技术则是不能脱离个体而存在的技术。若将实体性技术与规范性技术归纳为 “为某一目的共同协作组成的各种工具和规则体系”[④]，那么可视其为基于“物”载体的技术；若将过程性技术归纳为“根据自然科学原理和生产实践经验而发展成的各种工艺操作方法”[⑤]，那么可视其为基于“人”载体的技术。

那么，基于“人”的技术，或称为人所掌握的技术是什么呢？就是“技能”！正如商务印书馆出版的《现代汉语词典》所明确指出的那样，“技能是应用专门技术的能力”[⑥]。

问题的关键在于，技能与技术是什么关系？

人化的技术——技能，是使物化的技术为社会创造实在价值的基础，亦即只有人以其所具备的经验和策略，才能造出手机并使其发挥作用，造出宇宙飞船并使其腾飞上天；才能使财会事务得以处理，使酒店运营得以成功。换句话说，只有技能才能使形式上存在的技术——设备、工具或规则、程序，变为真实存在的技术。

如果说科学通过发现，开显了自然规律；技术通过发明，开显了科学发现的话，那么，技能则通过应用，开显了技术的发明。结论是，技能是对技术的开显。所以，技能与技术不是层次的关系。

技能与技术的关系是随动的，是伴生的，是互动的。石器时代有石器时代的技术，也必然有石器时代的技能；太空时代有太空时代的技术，也必然有太空时代的技能。这意味着，技能作为人所掌握的技术，不是低级的技术，它有一个符合自身规律的递进发展空间。

① 中共中央，国务院.国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020 年）.（第六章　职业教育）.2010.7.30.

② ③ 丁云龙.论技术的三种形态及其演化.自然辩证法研究，2006（12）.

④ （法）狄德罗主编.百科全书.

⑤ 孙福万.技术与技能. hi.baidu.com/xizhenan/blog/item.

⑥ 中国社会科学院语言研究所词典编辑室.现代汉语词典.北京：商务印书馆，1992.

由此，要最快、最好地获取技能——这一“主体在已有的知识经验基础上，经练习形成的执行某种任务的活动方式”[①]，就需要通过教育手段去培养和开发，从而最大限度地挖掘人的潜能。经过教育，主体所具备的技能水平越高，就越能使那些“潜伏”于实体性技术和规范性技术之中的“潜在”的技术，变为“实在的技术”，从而为人类创造实在的价值。

从横向角度分析，技能作为应用技术的能力，还可以再分为两类，一是动作难度大的技能；二是知识含量高的技能[②]。狭义地说，可将为掌握因操作性难度要求增大而呈现出更加复杂技能的教育，称为技能教育，例如，从技术工人走向技师的教育；还可将为掌握因知识性思维要求增加而呈现出更加复杂技能的教育，称为技术教育，例如，从技术工人走向技术员的教育。如果将此处所指的技术，界定为只是技术应用层次而非技术研发层次的“技术教育”的话，那么从广义上讲，这里的所谓技术教育依然属于技能教育的范畴。

基于此，通过所谓技能教育培养的以“动作难度大”为特征的技能型人才，与通过所谓技术教育培养的以“知识含量高”为特征的技能型人才之间，也并非层次关系，只是同层次技能型人才中的“子类”，同样呈现随动、伴生和互动的关系。结论是，如果把技术称之为一种外在于人的客观力量，把技能看成是一种内在于人的主观能力，那么，技术物化的人工物系统的掌控与技术外化的人类行动系统的习得都表明，职业教育是技能教育与技术教育的积分，两者不是截然分开而是集成整合的。

瑞士的创新在于，通过在第三阶段教育领域，将培养两种不同类型技能人才的教育置于同一层次——基于技术应用的技能教育定义为 5B，基于技术研发的技术教育定义为 5A，从而清晰地建构了高等职业教育的地位。借鉴这一经验，我们也可以考虑把指向技师培养的高等职业教育和指向技术员培养的高等职业教育，都置于 5B 层次（见图 4），这不仅有利于提升职业教育的地位和声誉，而且有利于职业教育实施的统筹和管理。

7.2　中职与高职是同类型不同层次的教育——关于中职与高职的异同

在这里，问题的核心是技能层次所涉及的经验与策略的关系。

技能从层次上看，可以区分为经验层面的技能和策略层面的技能。

所谓经验层面的技能，是指如何在“感知过的事物、思考过的问题、体验过的情感和操作过的动作”[③]基础上，回答“怎样做”的技能；是个体在经验学习中，通过积极的、主动的和可以观察得到的与环境的“范例性”互动中获得的；是一种建立在这些经由主体的直接经历所形成的经验的“心灵仓库”[④]基础之上，对其进行信息加工的技能。这一积极的互动体现为个体在工作过程中与实践的“量性”接触。

所谓策略层面的技能，是在“目标和条件与行动链接起来的规则”[⑤]的基础上，解决“怎样做更好”的高技能；是个体在策略学习中，通过自觉的、反思的和可以观察得到的与情境的“系列性”互动中获得的；是一种建立在经由案例、项目和任务等的演示、处理和加工的行动过程中所获经验的基础之上，对其进行反思而逐步生成的“操作系统”并能在新情境中运用的技能。这一自觉的互动显现为个体在工作过程中与经验的“质性”接触。

问题的中心在于：经验与策略是什么关系？

经验与策略的关系体现在：经验是策略的基础，策略是经验的升华。这表明，策略的构建、迁移和内化是建立在经验的获得、保持和使用的基础之上的。但是，经验并不能自动地转化为策略。只有

① 鲁洁，滕纯，靳乃铮等.教育大辞典 1 卷[M].顾明远，季啸风，张瑞，王番等.教育大辞典[M].上海：上海教育出版社，1990：147.

② 张振元.技能分类若干问题新探.职业技术教育，2007（28）.

③ ④ 李小平.新编基础心理学. 南京：南京师范大学出版社，2005.

⑤ Franke, G. Facette der Kompetenzentwicklung. W.Bertelsmann Verlag. Bielefeld.2005.

对经验实施系统化、网络化的处置，即只有经由一个对经验多次加工的“创造性和构造性的过程”[①]，才能使经验逐步升华为策略。如果说，“熟能生巧”中的“熟”是经验，那么“巧”就是策略。所以，经验与策略是层次关系，而非类型的区别。经验技能可以说是初级技能，策略技能是高级技能。

由此，要使学生掌握经验层面的技能，就要开展经验学习，即通过经验的形成与积累来学习。在学习过程中，强调学生通过主动地与自身的感觉、情绪、氛围和身体的“对话”，促使个体对职业世界和生活世界进行整体观察、发现结构关联、获得学习经验、形成经验技能。这一学习过程不应是对具体职业实践的单纯复制，而是实践与理论的组合和集成，使获取认知能力的内容与方式的活动，融于经验学习之中。

而要使学生掌握策略层面的技能，就要开展策略学习，即通过策略的生成与积淀来学习。在学习性过程中，强调学生通过主动地对自身已有经验、典型情境和学习内容的深刻反思，促使个体对职业世界和生活世界进行时空观察、发现内涵关联、获得学习策略、形成策略技能。这一学习过程不只是对具体职业经验的熟练掌握，而是经验与策略的整合和集成，要将提高认知能力的水平与效率的活动，融于策略学习之中。

从纵向角度分析，技能作为职业教育的核心概念，由于经验技能是策略技能的基础，以获取经验技能为目标的经验学习，与以获取策略技能为目标的策略学习的关系就体现在：经验学习是策略学习的平台，策略学习是经验学习的延展。

基于此，这就意味着，“初级技能”和“高级技能”指的是技能层次而非技能类型，那么，旨在掌握经验技能——初级技能的职业教育，属于中等职业教育；而旨在掌握策略技能——高级技能的职业教育，就属于高等职业教育。高等职业教育建立在中等职业教育基础之上，是同一类型教育中不同层次的教育。从经验层面的技能向策略层面的技能的提升，正是高职与中职教育的区别所在。层次是职业教育赖以发展的空间，是职业教育对发展权的呼唤。

瑞士的创新在于，将基于“动作难度”的技能与基于“知识含量”的技能视为技能类型的不同而非技能层次的区别，进而构建了从中等职业教育到高等专业学校教育（高等职业教育），和从中等职业教育到专业大学教育（高等工程教育）畅通而并行的路径。借鉴这一经验，我们可根据中国国情，实行中职与高职的衔接和沟通，并在中等职业教育之上，于第三阶段教育 B 类层次，建构涵盖技术员与技师培养的并行而又交叉的高等职业教育。伴随着经济、社会、科技、教育领域不断增长的需求，还可能出现研究生层次的职业教育，类似于与硕士等值的英国国家职业资格制度第 7 级和第 8 级的教育（培训），也类似于 MBA 和 EMBA 等非学术性的职业性或专业性的学位教育。但是，即便如此，其依然属于职业教育的范畴。建立中国特色的职业教育体系，不仅有利于结束中职与高职长期以来被视作“断头”教育——终结性教育的尴尬局面，而且有可能为世界职业教育的发展做出创新性的贡献。

7.3 职教与普教是同层次不同类型的教育——关于职教与普教的等值

在这里，问题的核心是教育类型所涉及的目标与内涵的关系。

教育从类型上看，其判定的主要标志为：一是培养目标的区别；二是由此导致的教育内容的差异，正是基于这两点才产生了不同的教育形态。

教育类型不同的第一标志，在于培养目标的不同。无论是中等职业教育，还是高等职业教育，都要为“满足人民群众接受职业教育的需求，满足经济社会对高素质劳动者和技能型人才的需要”[②]，实施就业导向的教育（不等于就业教育）。对职业教育来说，不管是“培养高素质劳动者和技能型人才”[③]

① 李小平. 新编基础心理学.南京：南京师范大学出版社，2005.

② 中共中央，国务院.国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020 年）.（第六章　职业教育）.2010-7-30.

③ 中华人民共和国教育部.中等职业教育改革创新行动计划（2010—2012）. 2010-11-27.

的中等职业教育，抑或是培养“高素质技能型专门人才”[①]的高等职业教育，都要以技能型人才培养为目标，因此与以“注重培养学生自主学习、自强自立和适应社会的能力”[②]的普通高中教育，以及培养“高素质专门人才和拔尖创新人才”[③]的普通高等教育，具有明显不同的目标指向。这表明，培养目标指向一致的中等职业教育和高等职业教育，都要遵循基于职业属性的教育规律，也就是要融职业性的社会需求与教育性的个性需求于一体，因而是同一类型的教育。基于这一培养目标的教育规律，既体现在国家“以就业为导向、以服务为宗旨”的职业教育发展大政方针等宏观层面，又体现在“校企合作、工学结合”的办学体制机制建设的中观层面。

教育类型不同的第二标志，在于教育内容的不同。无论是中等职业教育，还是高等职业教育，都强调人才培养必须遵循职业教育的教学规律，这集中体现在致力于实现职业教育培养技能型人才这一目标所制订的工学结合的人才培养方案之中，涉及专业建设的职业分析、课程开发的工作过程导向、教学实施的行动学习、实习实训的职业情境创建、学习评价的需求定向和师资培养的“双师”建设等微观层面。形式是为内容服务的，作为人才培养核心的课程，始终是各类教育培养目标的载体。职业教育“基于工作过程系统化”的动态的课程结构，不同于普通教育“基于学科知识系统化”的静态的课程结构，它是一种强调适应企业生生不息变化的生态系统的课程范式，而非课程模式，因此对中职和高职的教学都具有普适性的指导意义。

需要特别指出，教育目标与教育内容的不同，恰恰是以课程这个载体来体现其差异的。联合国教科文组织 1997 年推出的“国际教育分类”，将面向“理论基础、研究准备、进入需要高技术要求专门化”的高等教育，称之为第三阶段 5A 教育，与之相应的是“基于知识储备”的课程；而将面向“实际的、技术的、职业的”，即“定向于某个特定职业的”高等教育，称之为第三阶段 5B 教育[④]，与之相应的是“基于知识应用”的课程。显见，这两类教育是以教育教学内容不同的课程为依据分类的。

由此，作为一种教育类型，职业教育与普通教育的本质区别在于，就业导向的职业教育已跨越了传统学校的界域。如果说，传统的企业培训是定界于企业的一种思考，传统的学校教育是定界于学校的一种思考，那么职业教育必须从定界的思考升华到跨界的思考。这意味着，职业教育不能仅仅遵从教育规律、认知规律，还要遵循职业发展、职业成长的规律。跨界的职业教育必须有跨界的思考，职业教育的发展与改革，要“跳出学校看学校，跳出教育看教育，跳出知识看知识”，也要“跳出企业看企业，跳出培训看培训，跳出技能看技能”，以逐步形成“合作办学求发展、合作育人促就业”的良性互动机制。

从跨界角度看，“校企合作、工学结合的职业教育”正是充分体现职业教育跨界本质的表述，因为：其一，校企合作的办学形式，必须关注现代企业与现代教育的融合；第二，工学结合的人才培养，必须关注工作规律与学习规律的融合；第三，职业教育的发展与改革，必须关注职业及职业成长规律与教育及教育认知规律的融合。跨界必须架桥。职业教育立交桥的构建就成为一个不可避免的问题。不仅要架设中职与高职在纵向层次上的立交桥，而且很可能还要架设横向的，也就是在不同教育类型之间的立交桥。

基于此，模糊不同教育类型的培养目标，混淆不同教育类型的教育内涵，将会导致处于发展中的职业教育的衰落。在我国“学而优则仕”的传统文化影响下，在现代化教育资源还不十分丰富的情况下，现阶段废弃中等职业学校而只办综合高中是不适合中国国情的，因为重升学、轻职业的倾向，很可能会使其演变为“第二高中”，最终结果可能会“消灭”职业教育。同样，如果高等职业教育与普通高等教育在培养目标、教育内涵以至在课程体系没有区别，那就意味着高等职业教育可以被取而代之，从而失去其存在的理

① 中华人民共和国教育部.关于全面提高高等职业教育教学质量的若干意见（教高［2006］16 号）.2006-11-16.

② ③ 中共中央，国务院.国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020 年）.2010-7-30.

④ 严雪怡，杨金土，孟广平译.联合国教科文组织国际教育标准分类(ISCED). 机械职业教育，1997（10）.

由。因此，只有清醒地把握自己的类型定位，使职业教育在系统特征上成为无法替代的教育类型，职业教育才能够得以生存。类型是职业教育赖以生存的基础，是对职业教育生存权的张扬。

瑞士的创新在于，不仅在纵向建构了一个完整的职业教育体系，而且在横向架设了沟通职业教育与普通教育之间互通的桥梁；不仅发展既规范过程又规范结果的基于机构的高等职业教育，而且发展只规范结果而不规范过程的高等职业教育，而由此所获得的学位在层次和价值上都是等值的。在我国，基于机构的普通中等教育与中等职业教育，是高中阶段教育的两种不同的教育类型。同样，高中后的高等教育阶段，有学术性大学、工程性大学，以及应用性大学、职业性大学（职业技术学院）等。从人才培养目标的本质考虑，倘若把应用性大学也纳入高等职业教育范畴的话，那么在高等教育阶段，也存在着基于机构的普通高等教育和高等职业教育这两种类型的高等教育。所以，同层次不同类型的教育所培养的人才，都是不可替代的。高等职业教育培养的技能型人才或技术应用型人才，与普通高等教育培养的学术型人才和技术研发型人才，是同层次且等值的。这一等值，绝不能仅仅只是价值意义上的等值，而必须是政策实质上的等值。

作为瑞士的近邻，德国对瑞士职业教育的创新给予了高度评价。在学习和借鉴瑞士高等职业教育改革经验的基础上，德国最近在考虑为技师和技术员（专业学校毕业生）开设职业伴随的硕士教育，其学习内容与传统的学术性硕士教育有很大区别。其基本思考是，“职业伴随——双元制——硕士学习”这一教育途径的优势，就在于高效的职业能力培养[①]。“在德国，职业教育更多是在非学术领域，而在其他一些国家却是在学术领域里进行的”[②]。

对此，著名的德国职业教育专家劳耐尔教授指出，“采取并行教育路径的现代化教育结构的实现”，是“建立在职业教育与学术教育——等值而非同类的主导思想的基础上”的。他认为，中国很早就提出的“半工半读”的主导思想，对今天关于职业教育政策与职业教育规划的探索，具有重要的现实意义。这是一种中国式的双元制职业教育，因此，他认为，在中国职业教育的传统与德国职业教育的传统之间，存在着一种“亲戚”关系[③]。

综上所述，普通教育往往只是在学校这个“围城”里办教育，而职业教育已经跨越了“围城”。在“围墙”之外比之与“围墙”之内，存在一个更为广阔的时空。经典的观点往往认为，只有学校和实验室才是知识产生的圣地，知识的转换只能是从学校到企业的单向转换；而现代的观点则认为，企业及工作过程更是知识产生的摇篮，知识的转换更多的是学校与企业之间的双向转换。因此，校企合作、工学结合的高等职业教育，已经不是传统意义上的学校式高等教育，已经不是学术领域的高等教育，而是有两个甚至多个学习地点的高等教育，是一种具有新的话语体系的创新的高等教育。现代世界对通过非正式（informal）或非正规（nonformal）的教育所获得的知识，给予其与正规教育（formal）同等的地位[④]，这正是世界发展的趋势。所以，不能用传统的普通高等教育的规范、标准来判定和确认高等职业教育的学历、学位层次及其价值。也就是说，高等教育的形式在现代社会，呈现出多样性的特点。正因为如此，我们需要一个严谨而科学的社会认证，一个系统且合理的顶层设计，以建成一个涵盖普通（高等）教育、（高等）职业教育及其与之等值的学历（学位）资格与职业资格（包括通过正式或非正规学习获得的资格）的国家资格框架（见图 4），进而在这个国家资格框架内，实现各级各类教育真正意义上的等值。

① ② ③ Felix Rauner. *Die duale Berufsausbildung – Motor für die Wettbewerbsfaehigkeit der deutschen Wirtschaft*. 12–14. Oktober 2010.Qingdao, China.

④ 吴遵民.关于完善现代国民教育体系和构建终身教育体系的研究[J].中国教育学刊，2004（4）.

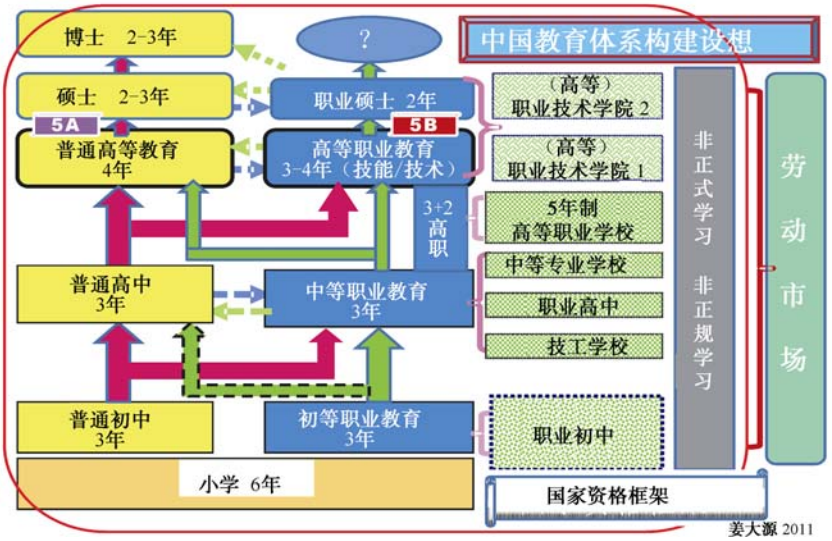


图 4　中国教育体系构建设想

传统的学科分类总是按照层次来划分的，而现代科技发展表明，学科的分类还应该考虑依据类型来划分[①]。这意味着，当跨界的职业教育所涉及的范畴远远超出了传统教育学研究的疆域之时，应该赋予其一级学科的地位。

近年来，中国职业教育和发展取得了长足的进步。无论是在校生数，还是招生数和学校数，中等职业教育已占据中国高中阶段教育的半壁江山，高等职业教育也占据了高等教育的半壁江山。应该将职业教育纳入国家创新体系，使其既能满足社会需求，为国家现代化建设培养高素质技能型人才；又能满足个性需求，促进具有另类智力特点的青少年成才。基于此，职业教育必将成为经济发展的助推器，和谐社会的润滑剂，个性发展的动力源。一句话，职业教育是提高国家核心竞争力的要素。

一个博采了世界众长的中国职业教育，正在逐步形成自己的特色。如果说，中国经济的发展对世界经济做出了贡献，那么，为中国的工业化、现代化已做出并还将继续做出巨大贡献的中国职业教育，很可能成为发展中国家可以借鉴的模式，进而为世界教育做出自己的贡献。

我们期待着，中国的高等职业教育，在创新之路上，也一定会从“中国制造”走向“中国创造”！这是众望所归，更是规律使然。

参 考 文 献

1. Eidgenoessisches Volkswirtschaftsdepartement/Bundesamt fur Berufsbildung und Technologie BBT. Lehrstellenkonferenz 2010 Massnahmen zur besseren Positionierung der hoeheren Berufsbildung.2010.
2. Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (2005).Berufsbildung in der Schweiz 2005. - Fakten und Zahlen. Vgl. Anhang 1 ./http://www.bbt.admin.ch/berufsbi/publikat/d/bbinfo_d.pdf . 09.01.2006.
3. Informatik Berufsbildung Schwei.Hoehere Berufsbildung Informatik. 12.05.2008.
4. Eidgenoessisches Volkswirtschaftsdepartement EVD/Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT Berufsbildung Bericht der Arbeitsgruppe Masterplan zur interkantonalen Finanzierung der hoeheren Berufsbildung .19.12.2008.
5. Berufsbildungsreform. http://www.bbt.admin.ch/dossiers/nbb/d/reform.htm. 09.01.2006.
6. Eidgenoessisches Departement des Innern EDI/Bundesamt für Statistik BFS. International Standard Classification of Education (ISCED 97). Februar 2008.

① 曾国屏.弘扬自然辩证法传统——建设科学技术学科群.北京化工大学学报（社科版），2002（3）.

7．Eidgenoessisches Departement des Innern EDI/Bundesamt für Statistik BFS. Klassifikation der schweizerischen Bildungsstatistik. Dezember 2008.
8．Eidgenoessische Fachhochschulkommission. SCHWERPUNKT BILDUNG DER FACHHOCHSCHULEN Bereiche BAU, CHEMIE und LIFE SCIENCES sowie DESIGN Bericht der EFHK vom 20. September 2005.S.7.
9．Karl Weber, Tiina Staempfli, Alex Gerlings.Harmonisierung der Hoeheren Fachschulen Bestandesaufnahme der Bildungsprogramme im nichthochschulischen Tertiaerbereich. 2001.
10．Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT, Leitfaden Anerkennungsverfahren für Bildungsgaenge und Nachdiplomstudien der hoeheren Fachschulen. 31. Juli 2006 / Stand Mai 2007.
11．VON JOSEF WIDMER.Hoehere Berufsbildung - eine noch unentdeckte Perle! 29. Juli 2008.
12．Francesc Pedró, Tracey Burns, Katerina Ananiadou und Henri de Navacelle.Systemic Innovations in VET OECD Studie zur Berufsbildung SCHWEIZ. Maerz 2009.
13. Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT. Bestandesaufnahme der Titelbezeichnung《dipl. Techniker/in HF》Zusammenfassung (Management Summary) April 2006.
14．Eidgenoessisches Volkswirtschaftsdepartement EVD/Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT. Berufsbildung.Bericht der Arbeitsgruppe Masterplan zur interkantonalen Finanzierung der hoeheren Berufsbildung. 19.12.2008.

第七篇　国家或地区——埃塞俄比亚

埃塞俄比亚职业技术教育与培训（TVET）发展趋势的研究

卢双盈　牛忠光　屈宇清

1　埃塞俄比亚职业技术教育与培训发展与改革

1.1　劳动力基本状况

埃塞俄比亚是联邦制国家，有九个州和两个市。国土面积广阔，是非洲第三人口大国，现有人口近八千万人，其中男性占 49.5%，女性占 50.5%，年均人口增长率为 1.9%（世界银行，2006），62%的成年人口为文盲（2004）；以农业为主业，85%的人口生活在农村。人均国内生产总值（GDP）只有 150 美元（2006），46%的人口人均日收入不足 1 美元（埃塞俄比亚联邦统计局，2005），大约有 3000 多万人生活在最低贫困线以下，是世界上最贫困的国家之一。

据测算，2005 年该国的劳动力人口（15～64 周岁）达到了 4000 万人。但是，其中只有 50 多万人接受过或者正在接受教育和培训（IIZ/DVV，即德国成人教育协会国际合作研究所，2006）。2004—2005 年的教育统计（教育统计年度简表）效能测量结果也显示，当年相应的青年人约为 531584 人，其中 90759 人接受过中等教育，106338 人接受过职业技术教育与培训，另有 95811 接受了本科层次的高等教育。2500 万人从事农业生产，平均受教育程度很低。城市人口中，仅有 10%达到初中以上文化程度，75%的劳动力集中在需求职业技能比较低的部门，如商业、服务业和一些初级的工业领域。大部分城市劳动力从事自给自足的家庭手劳作，40%以上的人靠自谋职业。

近些年来，埃塞俄比亚社会稳定，人口以大约每年 200 万人的速度逐年增加，这不仅对国家现有资源形成挑战，而且也影响到政府服务和满足劳动力市场需求的能力。根据埃塞俄比亚第二个“减贫文件”，即《加快可持续发展以消除贫困计划》（The Plan for Accelerated and Sustained Development to End Poverty，PASDEP）预计，埃塞俄比亚要实现新千年（埃历新世纪）发展目标中的减贫任务，经济年增长速度要保持在 8%以上。

埃塞俄比亚农业经济占主导地位，绝大部分人生活在农村地区，其中的 90%又属于贫民，完全依靠务农为生，城市化水平非常低。尽管近些年的发展对此有所改观，但现代产业和服务部门提供的就业机会也极其有限。例如，制造业还主要局限在食品加工、酒品酿造和纺织领域，这三个领域的产值占到了制造业总产值的一半以上。在注册的中小型企业中，85%是粮食加工厂或磨坊，而大多数中小型制造企业又集中在首都亚的斯亚贝巴，经济发展也极不平衡。

由于缺乏强有力的国有和私营经济实体，失业和低就业成为埃塞俄比亚的一大社会问题。官方数据表明，城市劳动力的失业率达到 26%，实际情况或许更差。一方面，年轻人的失业率很高；另一方面，经济领域特别是高科技经济领域和亚的斯亚贝巴以外地区，技术人力资源严重匮乏。相应地，职业技术教育与培训也不可能得到较大发展，适应国家经济社会发展需要更是一个难以实现的课题。虽然从 20 世纪初起他们就引进了西方的教育思想和模式，但教育实践进程缓慢，教育对国家经济和社会发展产生的影响力还不够强烈。为了摆脱贫困，政府更加重视以教育和培训为手段，积极促

进社会的有效发展。

1.2 职业技术教育与培训的发展历程

1．早期的职业技术教育与培训

埃塞俄比亚现代教育起步不算晚，可追溯到1900年（埃历1908年，编者注：埃历与公历相差7～8年）政府建立的第一所现代学校，即孟尼利克二世（Menlik Ⅱ）学校。学校最初的培养目标是社会所需的神职人员和政府急需的行政管理人员。旧社会工匠的社会地位不高，政府也不重视，职业技术教育与培训（TVET）的发展缓慢。

2．发展史上重要的职业技术学校

埃塞俄比亚第一所纳入正规教育体系的职业技术学校是亚的斯亚贝巴技术学校（Addis Ababa Technical School），成立于1942年，后更名为泰格巴瑞德职业技术教育与培训学院（Tegbared TVET College），开设有机械技术、建筑、电工、木工、会计和管理等专业。开始主要招收8年级（相当于高小）的毕业生，学制3年（即“8+3”培养计划），合格者被授予毕业文凭（Diploma）。后来，亚的斯亚贝巴技术学校几经变革，从20世纪90年代后仍作为职业技术教育与培训的重要机构，继续招收8年级毕业生，学制4年（即8+4学制）；又招收10年级毕业生（相当于初中），学制1～3年（即10+1、10+2、10+3学制）。2008年以来，国家对职业技术教育的学年制进行改革，引入职业资格标准，该校培养1～4级职业能力的中级技术工人，目前主要提供3级和4级职业能力课程。

亚的斯亚贝巴工商管理学校（Addis Ababa School of Business and Administration）成立于1943年，建校之初开设会计、商务文秘、行政文秘等专业。后来，增加了银行和金融专业，升格并且更名为亚的斯亚贝巴商学院（Addis Ababa Commercial College），提供中职（8+4学制、10+3学制）、本科（11+3学制、12+2学制）教育。现在，这所学校已与亚的斯亚贝巴大学合并，脱离了职教体系，只提供本科层次教育。[①]

另一所具有代表性的学校为巴哈达尔职业技术学院（Bahir Dar Polytechnic Institute），1963年在前苏联援助下建立，主要为农业和工业领域培养熟练技工，开设农业机械、化工、冶金、木工和纺织等专业。随着学校发展，培养层次也逐渐提高，先后提供中职（8+4学制）、高职（10+4学制）和本科（12+2/3学制）教育等不同层次的课程计划。但是，在埃塞俄比亚社会急需高级人才的背景下，这所埃塞俄比亚曾经唯一的高等职业技术学院逐步结束了职业技术教育与培训的使命，于2000年5月6日与巴哈达尔师范学院（Bahir Dar Teachers College）合并，升格且更名为巴哈达尔大学，利用巴哈达尔职业技术学院原有职教师资、设备成立的工学院（二级学院），以本科教育为主，承担部分职教师资培养培训任务。[②]

3．职业技术教育与培训的快速发展时期

从20世纪60年代中期到80年代，埃塞俄比亚以培养技工为目标的职业技术教育与培训发展缓慢，没有建立新的职教机构。此后，根据1994年发布的《教育和培训政策》，职业技术教育与培训被作为促进社会经济发展的重要工具提出来，并作为是整个教育系统的重要组成部分。从1994年后埃塞俄比亚职业技术教育与培训开始获得新生，迎来了较快发展时期。全国包括公立和民办在内的职业技术教育与培训机构数量，从1994年仅17所，2009年公立职教机构就达到227所，满足了更多人接受职业技术教育和培训的需求。这些院校培养的毕业生目前活跃在工业、农业和职教等领域，成为了推动经

① 参见：Setting up Polytechnics in Ethiopia—A Concept Proposal， Hans Peter Kreuchauf and Dr. Ulrich Erhardt，p.25，11/12/2007.

② 参见：Application for Accreditation of the Study Programme for the Degree of Bachelor of Science （B.Sc） in Technical Vocational Education and Training （TVET） in Construction Technology，University of Bahir Dar，Faculty of Engineering Department of Civil Engineering in Cooperation with Department of Pedagogy，2008.

济社会发展的重要力量。[①]

进入 21 世纪，埃塞俄比亚社会经济发展较快，年增长率保持非洲国家前列，但由于发展起点低，国民经济和人民生活水平整体还比较落后。为了进一步推动经济发展和变革，2003 年 8 月《埃塞俄比亚工业发展战略规划》发布，首要目标是到 2015 年彻底消除极端贫困现象，并优先满足农业增长，强化出口和引导劳动密集型工业发展。在这一背景下，埃塞俄比亚积极发展职业技术教育与培训，一些具有革命性的改革政策陆续出台。

1.3　职业技术教育与培训的发展现状

1．发展统计

近些年，埃塞俄比亚职业技术院校发展迅速。为了满足埃塞俄比亚中学毕业生升学需求，政府积极扩大正规公立职业技术院校（Formal Public TVET Institution）的数量和招生规模。例如，1992 年招生人数为 5901 人，到了 1997 年达到 75262 人，职业技术院校也从原有的 41 所增加到了 108 所，公立职业技术院校教师人数从 885 名增加到了 3484 名。[②]截至 2007 年年底，全国公立和民办职业培训机构增加到 269 所，所有州均具备培养 10+1、10+2 水平技工的能力，其中全国培养 10+3 水平的职业技术院校有 18 所，职业技术院校在校生增加到 191151 人（2012 年在校生人数将达到 435338 人[③]），如表 1 所示[④]。

表 1　职业技术院校在校生情况统计表

项目 \ 年份	2002—2003	2003—2004	2004—2005	2005—2006	2006—2007
男生	37377	45798	51940	61415	107327
女生	34785	41360	54396	62142	83824
合计	72162	87158	106336	123557	191151
女生百分比（%）	48.2	47.5	51.2	50.3	43.9
年平均增长率（%）	–	30.2	24.6	27.6	30.0

2010 年埃塞俄比亚教育部发布的《教育统计年鉴 2009》显示，见表 2、表 3、图 1[⑤]，2004—2009 年间，各级各层次学校数量继续呈逐年递增趋势，而职业技术院校的平均年增长率仅次于普通高等院校，达到了 23.2%。到 2010 年年初，全国共有公办和民办职业技术院校 458 所。这些数据直接表明了埃塞俄比亚大力发展职业技术教育与培训的成果。

表 2　近几年职教机构招生、教师和学校数量

项目 \ 年份	2004—2005	2005—2006	2006—2007	2007—2008	2008—2009
招生人数	106336	123557	191151	229252	308501
教师数量	4957	6134	7083	9010	9052
学校数量	199	264	388	458	458
女生比重（%）	51.2	50.3	43.9	48.0	46.2

① 参见：Setting up Polytechnics in Ethiopia—A Concept Proposal， Hans Peter Kreuchauf and Dr. Ulrich Erhardt， pp.25-26，11/12/2007.
② 来源：Jutta Franz，Financing Framework for TVET in Ethiopia，30/9/2006，p.20.
③ 参见：Setting up Polytechnics in Ethiopia—A Concept Proposal， Hans Peter Kreuchauf and Dr. Ulrich Erhardt，p.18，11/12/2007.
④ 来源：埃塞俄比亚教育部《教育统计年鉴 2008》（*Annual Statistical Abstract 2008*）.
⑤ 来源：2010 年埃塞俄比亚教育部发布的《教育统计年鉴 2009》，p.13.

表 3　2004—2009 年公立和非公立各级各类学校数量

年份 / 学校	2004—2005	2005—2006	2006—2007	2007—2008	2008—2009	年平均增长率（%）
幼儿园	1497	1794	2313	2740	2893	17.9
小学	16513	19412	20660	23354	25212	11.2
中学	706	835	952	1087	1197	14.1
职业技术院校	199	835	388	458	458	23.2
大学	23	835	55	61	72	33

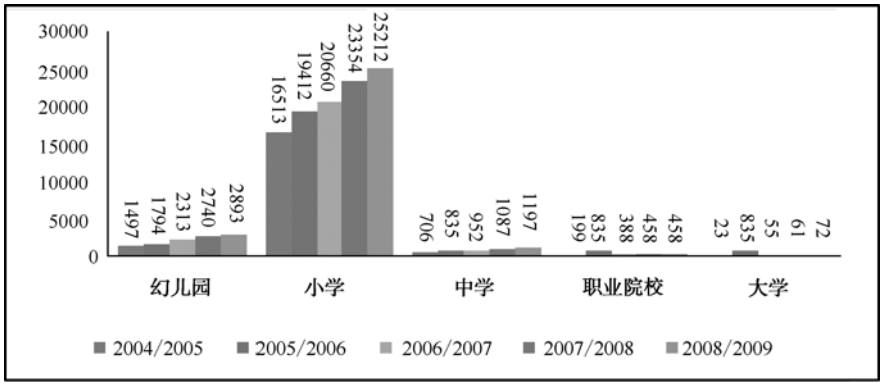


图 1　2004—2009 年度公立和非公立各级各类学校数量变化趋势图

2．改革面临的主要问题

（1）建立完备的职教体系

传统的职业技术教育与培训比较零散，结构体系不完整，缺乏统一的培养标准。公立职教机构主要受教育部门管辖，以培养初中级技工为目标，即从 10 年级以上进行不同层次的职业技术教育和培训。同时，有的国营和私营企业内部也设立职业技术培训项目，还有一些非政府组织或民办机构也开展培训。在一些非正规的职业技术培训项目中，缺乏监管，随意性很大。另一个重要的培训途径是，小微企业中的传统学徒制，但整体而言，对这类培训重视不够。此外，农业部管理的农业职业技术教育与培训近些年发展非常迅速，它在结构体系上相对独立，没有与教育部门管辖的职业技术教育与培训联系起来。

（2）以需求为导向发展培训机构

由于中途辍学的学生不少，特别是女生。为了给这部分人提供新的受教育机会，埃塞俄比亚政府开始大幅度地扩大正规职教机构的数量、规模。1996—2005 年期间，从事非农业领域正规职业技术教育与培训机构从原有的 17 所增加到 199 所，招生人数从原有 3000 人上升到了 106305 人。正规的职业技术教育与培训中全日制课程计划和夜校课程计划的比例为 3∶2。尽管职教机构数量有了大幅度增加，但是正规的职业技术教育与培训也仅满足了不到 3%相关年龄段的目标群体受教育的需求。在招生注册学生中性别结构还比较合理，其中 51%为女生，这些学生的专业绝大部分集中在商业和纺织、护士等典型的女性职业，其他技术行业女生较少。

（3）提高培训质量的困境

从 20 世纪 90 年代，政府就开始致力于职教体系基本框架的全面改革。这一变化基于以下认识和事实，即埃塞俄比亚社会急需工匠和技术人员，而当时的教育培训与工厂需求严重脱节。但是，这一改革进程比较缓慢，受到了一些现实的制约，主要是在当时的政策导向下大部分的人力、物力和财力

都用于扩张公共职业技术院校（机构）的数量上，教育培训的质量和适应性考虑不足。特别是物力限制和缺乏专业教师，教育培训内容侧重于理论知识，职业技术教育与培训还没有与各类职业实现系统的配合，大多数职业技术院校的课程随意性比较大，培训质量难以保证。

随着新的职教体系的建立，正规的职业技术教育与培训开始进入与工业结合时期。但是，这一新体系的实施也面临许多实际的问题，与企业界的磋商、合作机制也缺乏稳定性和实效性。为了提升职业技术教育与培训的质量、促进毕业生就业，职业技术院校和企业深入合作的“实习培训”体系，以及联合培训方式正在发展完善。

（4）师资队伍建设仍是瓶颈

目前，埃塞俄比亚职业技术教育与培训发展的障碍之一是职业院校缺少足够的师资队伍。由于职业技术教育与培训行业声誉不高，对高素质师资吸引力差、现有师资队伍参差不齐，而且不稳定。当然，职业技术院校缺乏调动教师的积极性的机制也是一个因素。大多数职教教师实践技能缺乏，也没有相应的职业资格或职业资格水平较低，这是长期以来的思想观念、工作基础和物质条件比较薄弱等原因造成的，严重影响着国家积极推行的按照职业资格标准要求开展教学与培训这一改革举措。

（5）加强经费投入与管理

职业技术教育与培训领域，特别是公立培训方面，现在仍盛行“集中培训”模式（Centre-based Training），造成职业技术培训的成本（用于交通、食宿等）居高不下。又由于公立职业技术教育与培训师生比要求低，设备投入高，实践训练使得经常性开支高，其花费高于普通教育。所以，大多数城市的公立职教机构发展资金不足，农村地区情况更差，培训设施落后、实训材料匮乏是普遍现象。

1.4　职业技术教育与培训改革与发展规划

1．国家宏观政策导向

埃塞俄比亚政府已经制定了新的有利于经济社会发展的政策，主要文件是：《加快可持续发展以消除贫困计划》（PASDEP）、《工业/产业发展战略》（*The Industrial Development Strategy*）、《国家职业技术教育与培训战略》（*National TVET Strategy*）、《第三个教育发展计划》（The Education Sector Development Programme，ESDP Ⅲ）。

《加快可持续发展以消除贫困计划》提出，通过加快经济增长消除贫困。这一目标的实现主要通过实施农业的工商业化，积极发展私营经济带动经济增长和创造就业机会等方式进行。该计划中，职业技术教育与培训被寄予厚望，主要是提供所必需的、有效的、有能力的人才支持。职业技术教育与培训要密切联系经济社会领域，以需求为导向，适应经济社会部门对就业和自谋职业的需求。

2003 年出台的《工业发展战略》强调指出，人力资源的匮乏是造成工业发展水平低下的一个重要原因，埃塞俄比亚劳动力的素质要努力达到国际水平，应该努力纠正职业技术教育与培训和工业领域脱节的倾向。

《第三个教育发展计划》描绘了职业技术教育与培训整体发展远景。由于目前职业技术教育与培训毕业生难以满足经济领域发展的期望和需求，这一规划倡导建立一个连续一贯的职教体系。其中，不仅包括正规和非正规教育培训，而且还要使得学员获得职业证书之后还有机会和顺畅的渠道进入普通高等教育阶段深造。为此，这”一战”略对职业技术教育与培训未来五年的发展注入了总额为 30 亿比尔（约为 15 亿元人民币）的资金支持，主要用于职业技术院校扩招、增强培训质量、改进教学方法，以及对基建、设备、培训材料、图书和计算机网络设施的投资，建立职业能力评估中心，改进和开发课程和培训资料等。这一规划对财政支持的可持续性、培训机构管理能力提升，以及如何发挥企业的作用也做出规定。

2008 年 8 月颁布的《国家能力建设政策和战略》（*National Capacity Building Policy & Strategy*）中，

要求职业技术教育与培训以需求为导向，培养中高级技工，从而满足社会经济领域的需求。

2．行政管理改革对职业技术教育与培训的影响

从 2004 年开始，能力建设部积极倡导公共机构的管理要向企业管理看齐，开始指导大多数联邦层级的政府机构实施企业管理领域盛行的 BPR（Business Process Reengineering）改革。但是企业管理毕竟有别于政府管理和其他公共机构管理，因此埃塞俄比亚的 BPR 改革更多地关注管理人员变革意识和提升服务能力，以及优化管理体系。

具体到职教管理领域，BPR 改革大体涉及以下几个方面：

第一，在职教领域，首先要求行政管理和教学人员树立求变的意识，积极关注社会经济发展变化，改变现有的工作方式。

第二，行政管理人员要提高服务意识和工作效率，教师要不断提高职业技能，适应企业领域的人力资源需求。为此，能力建设部针对全国的职业技术院校和行政管理部门的公务员开展了大规模培训。

第三，优化政府管理架构，明晰行政管理职责，改革职教体系结构。这方面措施涉及成立专门的职教行政管理体系，职业技术院校也要求进行校内机构的重组和工作方式转变，节省办公成本，提高部门之间的协作和工作效率。

第四，完善和优化职教管理制度，特别是财务、物资管理制度，提高职业技术院校自我造血能力，鼓励学校进行对外创收。

3．职业技术教育与培训的改革举措与进展

2002 年发布《国家职业技术教育与培训战略》（*National TVET Strategy*），2004 年又发布《职业技术教育与培训章程》（*TVET Proclamations*），一些重要的改革措施陆续出台。其中，成立国家职业技术教育与培训委员会是一重大举措，从体制上拓宽了对职业技术教育与培训的管理。委员会的成立标志着各相关利益主体以及各方共同参与的格局在制度性建设上迈出新步伐，有助于在更加广阔的背景下深化对职业技术教育与培训的理解和对资源的整合。

另一个重要的措施是，规划设计并启动实施一项针对职业技术教育与培训的新的质量管理体系。依照国际经验和惯例，一项基于职业资格标准的职教体系正在逐步取代以课程为中心的教育培训体系。新的职业资格培训体系将面向正规和非正规各类职业技术教育与培训的学生（学员）。职业资格标准体系连同基于标准的评估和能力认证机制是职业技术教育与培训改革的主要内容，正积极加快实施的步伐。

在国际援助和埃塞俄比亚相关各方的努力下，埃塞俄比亚职业技术教育与培训改革取得阶段性的进展，具体表现在以下几个方面：

第一，到 2010 年，一些主要职业领域新的职业资格标准已经开发完毕。新的职业资格标准一共分为五个等级，取代了原有 10+1、10+2、10+3 教育培训模式。其中，1、2 级为初级职业资格，3、4 级为中级职业资格，5 级为高级职业资格，评估合格者分别可以获得相应级别的职业资格证书。而且新的体系已经在首都亚的斯亚贝巴的职业院校开始实施，在校学生或已毕业的学生也开始通过考试获取职业资格证书。

第二，从 2009 年以后各州成立独立的职业技术教育与培训局（TVET Agency，简称职教局），并设立职业能力评估中心（Centre of Competence，简称 COC，能力中心）。职教局的独立设置是埃塞俄比亚教育改革的一大特点。在旧体系下，职业技术教育与培训只是州教育局属下的一部分工作，而新设置的州职教局具有很大的独立性，虽然在行政级别上依然低于州教育局（相当于副局级建制），但在具体事务运作上已经不受教育局的辖制，可以直接对市长和州议会负责。各职业技术院校的校长、副校长由职业技术教育与培训局提名经市（州）长批准任命。职业技术教育与培训发展可以独立地获得地方财政和其他方面的支持。此外，职业能力中心专门负责新体系下职业资格的考评工作。

第三，设置职业技术学院（高等），弥补原有职教体系这一层次学校的空缺。埃塞俄比亚原有的职教

体系结构上不完善，其中公立职业技术院校（相当于中国的中职学校）培养中级技工，隶属州教育局，而缺乏培养高级技工的职业技术学院（高等），难以满足工业发展对高级技工的旺盛需求。另外，由于职业技术学院（高等）的缺失，中职生无法直接进入高一级学校学习。埃塞—中国职业技术学院的成立是埃塞俄比亚发展高等职业技术教育的重要措施。

尽管埃塞俄比亚职教体制改革已经取得一些成绩，但总体而言，要完成其确定的目标还任重道远。资金匮乏、师资水平较低、培训设备陈旧、各州需求不一、农村极端落后等方面的问题都不可能在短期内解决。

4．职业技术教育与培训的战略发展目标

根据《国家职业技术教育与培训战略》中的表述，埃塞俄比亚职业技术教育与培训发展改革的目标是培养能力强、积极性高、适应性强的创新型劳动力，通过推动以需求为导向和高质量的职业技术教育与培训，面向经济各领域、各层次和全体民众，从而为减贫和社会经济发展做出贡献。具体要实现以下发展目标：

——建立和进一步完善全面的、综合的、以结果为导向和分权型的埃塞俄比亚职教体系；

——强化职业技术院校功能，使其成为技术聚集和传播技能的中心；

——在职教体系内，为所有参与者和利益相关者创建一个连贯一致的工作机制框架；

——建构必须的制度性框架组织，确保职业技术教育与培训质量管理体系发挥作用；

——提升各层次职业技术教育与培训质量，并使其适应劳动力市场需求；

——促进关乎国家发展的相关职业技术的推广；

——增强民办教育培训功能，鼓励企业参与职业技术教育与培训；

——提升妇女和农村地区人们的技术能力；

——确保妇女和特殊困难群体接受职业技术教育与培训的平等权利；

——积极培养自主创业者，支持在经济领域，特别是新兴发展的经济领域，创造就业机会；

——发展完善可持续、高效率、低成本、高效益的财政体系和管理架构，加强对职业技术教育与培训的财政支持；

——提升有关人员的能力，以便于有效地管理和实施职业技术教育与培训。

1.5　职业技术教育与培训的国际援助与合作

1．国际援助与合作概述

作为非洲贫穷落后的一个发展中大国，埃塞俄比亚长期得到各种国际组织的援助和支持。随着埃塞俄比亚对职业技术教育与培训的重视，开始积极借鉴发达国家和一些经济成就显著的发展中国家职业教育的发展经验，开展广泛的合作。近十年来，德国作为最大的援助国，积极参与埃塞俄比亚职业技术教育与培训政策的制定，并直接影响其发展走向。中国作为一个发展中国家从 21 世纪初开始，积极开展对埃塞俄比亚职业技术教育与培训的援助，通过派遣援外教师到埃塞俄比亚职业技术学校工作、援建学校和对他们有关的官员、校长和教师来中国进行培训等方式，在埃塞俄比亚教育界特别是职教界形成较大影响。

另外，爱尔兰政府一直以来对埃塞俄比亚的职业技术教育与培训提供资金支持。韩国也参与埃塞俄比亚职教师资的培训。一些国际组织如联合国教科文组织（UNESCO）虽然没有标志性的援助项目，但是通过提供资金或专家等方式直接或间接地支持埃塞俄比亚课程大纲的开发工作。

由于语言和宗教文化背景等的相似性，印度教师在埃塞俄比亚受聘的专家也比较常见，但基本是以个人身份在埃塞俄比亚进行工作，缺乏国家统一安排和管理，严格意义上说算不上是援助行为。

近年来，菲律宾专家受到埃塞俄比亚教育部的重视，数以百计的菲律宾专家活跃在埃塞俄比亚职

业技术教育与培训的各个领域，帮助进行职业资格标准开发、职业能力评估的实施与推广，以及课程建设等工作。

2．德国的援助与合作

（1）教师职业资格标准的开发

从 2003 年德国便开始向埃塞俄比亚推行其职业技术教育与培训的组织架构、课程大纲、教师职业资格标准体系。2004 年 10 月在联合国教科文组织关于职教师资的创新和卓越能力教育（Innovation and Excellence in TVET Teacher Education）的国际会议上，德国布莱门大学（University of Bremen）的皮特·格兹（Peter Gerds）提交了有关埃塞俄比亚职教师资资格标准（National TVET-Teacher Qualification Standard）的报告。根据《埃塞和德国职业技术教育与培训计划》（*Ethio-German Technical Vocational Training and Education Programme*），双方从 2004 年开始着手建立基于埃塞俄比亚国家教师职业资格标准的职教师资培养体系。

（2）针对埃塞俄比亚职教项目的资金和技术援助

德国主要通过其对外援助组织德国集团（German Group）开展对埃塞俄比亚职业技术教育与培训的资金和技术援助。近几年，德国对埃塞俄比亚的资金援助情况如表 4。[①]

表 4　德国对埃塞俄比亚职业技术教育与培训领域的援助情况

捐助提供者	数　　额	援助领域与项目
德国技术合作公司（gtz）	4960000（欧元） （约 56638000 比尔）	截至 2008 年，通过 ecbp 为埃塞职教领域提供技术支持和合作
德国发展银行（KFW）	14000000（欧元） （约 159840000 比尔）	截至 2008 年，主要投向职教师资培训设施、能力中心建设和职业技术院校能力建设资助
德国成人教育协会国际合作研究所（IIZ/DVV）	1500000（欧元） （约 17318000 比尔）	2006 至 2010 年为期 5 年的计划，主要投向社区技能培训中心（Community Skills Training Centre）和职业培训中心的建立、能力建设和技术合作

德国对埃塞职业技术教育与培训提供技术咨询服务的具体实施单位为“埃塞—德国发展能力建设项目”组织（Ethio-German Engineering Capacity Building Programm，简称 ecbp），这一项目组织由德国发展银行（KFW）资助，德国技术发展公司（gtz）和埃塞教育部共同管理，埃方主管是埃塞俄比亚教育部国务部长（副部长）沃德森·科夫鲁（Wondossen Kiflu）担任。通过 ecbp，德国专家为埃塞俄比亚职业技术教育与培训发展提供政策咨询和相关政策的开发。

2010 年，德国发展银行（KFW）启动对埃塞俄比亚新一轮的援助，提供 1300 万欧元帮助埃塞俄比亚的发展高等职业技术教育，计划建立 5 所以上的职业技术学院（Polytechic College）。

3．意大利的援助与合作

意大利与埃塞俄比亚有着一百多年的渊源关系，历史上尽管有过侵略与反侵略的较量，但埃塞俄比亚受意大利的影响比较广泛。援助领域涉及教育、健康、能源与水资源，以及农村发展、食物安全、艾滋病防治等多方面。

意大利政府最大的对外援助机构为隶属于意大利外交部的发展合作总理事会（DGDC），有驻埃塞俄比亚分部（The Italian Development Cooperation In Ethiopia）。意大利对埃塞俄比亚的教育采取了整体援助的策略，如对埃塞俄比亚国家教育发展计划（Ethiopian National Development Education Sector

① Jutta Franz．Financing Framework for TVET in Ethiopia （draft）．2006，p.34.

Program）实施的资金投入为 2850 万欧元[①]。具体到职业技术教育与培训领域，意大利的援助比较分散。一个标志性的援助项目是，2009 年 5 月由意大利提供援助的埃塞—意大利职业技术与培训学院（Ethio-Italy TVET College）在德雷达瓦开学，首届招生 480 人。双方合作投资 2700 万比尔，主要开设的专业是建筑、营销、人力资源管理等。

4．中国的援助与合作

中国政府从 2000 年以来主要为埃塞俄比亚的职业技术院校提供一定的技术、人力资源和基础设施等的援助。特别是根据埃塞俄比亚的需要，派遣教师到埃塞俄比亚的职业技术院校任教，到 2010 年中国派出的援助教师达到 300 余人。具有标志性的教育援助项目是建立了埃塞—中国职业技术学院（Ethio-China Polytechic College，简称 ECPC）。这是埃塞俄比亚目前第一所高职学院，是埃塞比亚职业技术教育与培训的最高学府。该项目从 2003 年开始立项，2005 年奠基建设，历时两年，2007 年 10 月完成 2.3 万平米的建筑，中国政府投入援助资金约 1 亿元人民币。应埃塞俄比亚教育部请求，中国教育部委托天津职业技术师范大学负责对埃塞—中国职业技术学院的后续教学及其管理工作。从 2008 年至 2010 年卢双盈教授受聘埃塞俄比亚教育部为首任院长，率领 12 名中国专家负责埃塞—中国职业技术学院的办学工作。学院 2009 年 9 月开学，首届在 7 个专业（机械、电气、电子、汽车、纺织、服装、计算机）招生 330 余名。同时，天津职业技术师范大学依托该学院创建了埃塞俄比亚第一所孔子学院——亚的斯亚贝巴孔子学院。埃塞—中国职业技术学院项目的援建和实施，增进了中国和埃塞比亚教育、文化深层次的交流与合作，扩大了中国职业教育的国际影响。2010 年 6 月，中国教育部启动中非高校 20+20 合作项目，埃塞—中国职业技术学院成为非洲国家唯一的一所职业学院入围，天津职业技术师范大学作为对口合作项目单位，继续对该校进行援助和支持。

2　埃塞俄比亚职业技术教育与培训体系与管理

2.1　职业技术教育与培训体系及其变革

埃塞俄比亚职教体系改革之前，职业技术院校实行“普通中学 10 年级后+不同学制”的培养体系[②]。该体系按照职业教育与培训学制的不同分为三个层次，习惯称为“10+1”，“10+2”、“10+3”，即学制为 1 年、2 年、3 年。学生在选择修完 1 年、2 年或 3 年学制的职业技术教育与培训课程毕业后，可相应获得名为证书（Certificate）、高级证书（Ddvanced Certificate）、文凭（Diploma）的毕业证书。“Diploma”是“10+3”毕业生才能获得的最高级别的证书，相当于中级技工水平。原职教体系中以学年制为标准，并没有与职业资格鉴定联系起来。

从 2007 年开始埃塞俄比亚教育部对职教体系进行全面改革，逐步摒弃了“10+1、10+2、10+3”培养体系，着手建立以国家职业资格标准为基准的职业技术教育与培训新体系，职业技术院校教学要与职业资格水平等级接轨，原来的学年制开始弹性化。新的职教体系分为 5 个职业资格水平等级，由低到高依次是 1 级、2 级、3 级、4 级、5 级。从劳动力市场供需关系的角度看，职业技术院校人才培养体系，如图 2 所示。

在新的体系下，职业技术教育与培训和普通教育的分流依旧出现在 10 年级（相当于中国的初中毕业）。进入职业技术院校的学生，将进行 1～3 年的专业技术课程学习。职业技术教育与培训学院（TVET College，相当于我国的中职学校）课程设置的最高培养目标是使学生达到 4 级职业资格水平，相当于

① News from the Italian Development Cooperation in Ethiopia， November 2007， issue 4.

② “10+”是指埃塞俄比亚十年义务教育阶段。10 年级毕业生一部分进入职业技术院校学习，学习分别为 1、2、3 年，并相应获得初级（10+1）、中级（10+2）和高级（10+3）毕业证书。而另一部分毕业生进入高中学习两年，之后进入大学接受高等教育，因而在整个教育体系内称为“12+”，相对应分别有“12+3”（学士）、“12+4”（硕士）和“12+5”（博士）（参见：Teshome Yizengaw．The Ethiopian Higher Education Landscape and Natural Resources． Corvallis USA，9/11/2005）。此体系有别于本章开始提到的、改革后的埃塞俄比亚教育体制。

中级技工水平。培养 5 级职业资格水平的任务由新设立的职业技术学院（Polytechnic College，相当于我国的高职学院）承担，基本学制两年，学生毕业可获得“高级文凭（Advanced Diploma）”证书，类似于我国“高级工”水平。相比而言，埃塞俄比亚的 5 级职业资格，定位是技能型管理人才，要求的知识和技能比较宽泛，特别是增加了大量管理类课程。

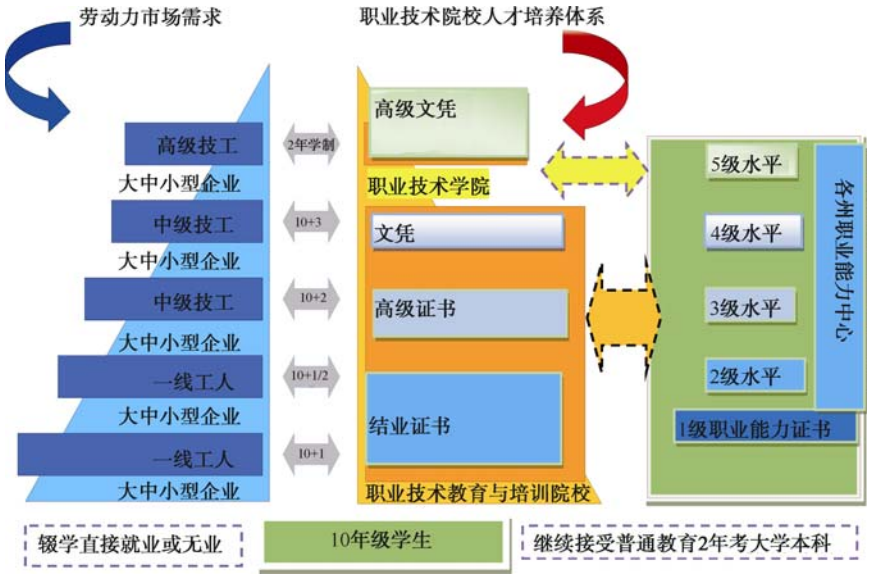


图 2　职业技术院校人才培养体系

目前，针对大部分埃塞俄比亚急需专业的 1～5 级的职业资格标准已经开发出来，并在职业技术院校开始实施，但是 5 级的职业资格标准还处于开发和完善过程中。按照埃塞俄比亚教育部要求，无论是职业技术院校（中等）还是职业技术学院（高等），必须按照新开发的埃塞俄比亚职业资格标准进行 1～5 级水平确定培养目标、设置相应的课程。目前，部分州已经开展 1～4 级的职业能力认证工作，但较高级别（3、4 级）的通过率很低。

在向发达国家学习借鉴的过程中，埃塞俄比亚政府日益重视并改革职业技术教育与培训，理顺和明确了其在整个教育系统中的位置。埃塞俄比亚新教育体系及其各类教育的关系，参见图 3[①]。

在新的教育体系中，职业技术教育与培训和普通高等教育构成了一个统一的整体。就职业能力等级划分而言，普通基础教育结束之后，专业教育体系一共包括 8 个等级。职业技术教育与培训负责 1～5 级的人才培养，而普通高等教育负责 6～8 级的人才培养。但是在学制和生源方面来看，1～8 级的人才培养体制并非垂直进行，而具有很大的灵活性。具体而言，埃塞俄比亚学生在完成 10 年普通基础教育（相当于初中毕业）之后开始分流，一部分学生选择继续完成两年普通基础教育，即 12 年基础教育（相当于高中），之后进入普通高等院校接受本科教育；另一部分学生选择进入职业技术院校学习。12 年级的毕业生还有机会申请进入职业技术学院（高等）学习，这与我国高中毕业生升入高职院校相同。

职业技术院校按照职业资格等级水平的权限进行划分。其中，“职业技术教育与培训学院”（TVET college）以培养学生达到 1～4 级职业资格标准为目标。这类院校实施“阶段式”培养模式，即学校根据不同的职业资格水平等级要求进行培养，学生在不同的阶段均可自主选择继续学习以达到更高一级的职业资格水平，或者选择就业。一般职业资格等级提高与学习年限相关，但最长学制

① 参见：Setting up Polytechnics in Ethiopia—A Concept Proposal，Hans Peter Kreuchauf and Dr. Ulrich Erhardt，p.38，11/12/2007.

不超过 3 年[①]。只有修完四个水平等级课程的毕业生，获得名为“Diploma”的毕业证书之后，才允许选修与普通高等教育本科阶段相衔接的课程。事实上，这条路径并不通畅。一个重要的变化是，现在职业院校正在弱化原有唯一的毕业证书或文凭，而非常强调通过职业水平测试，获得职业资格等级证书，也就是强化就业导向而非升学导向。

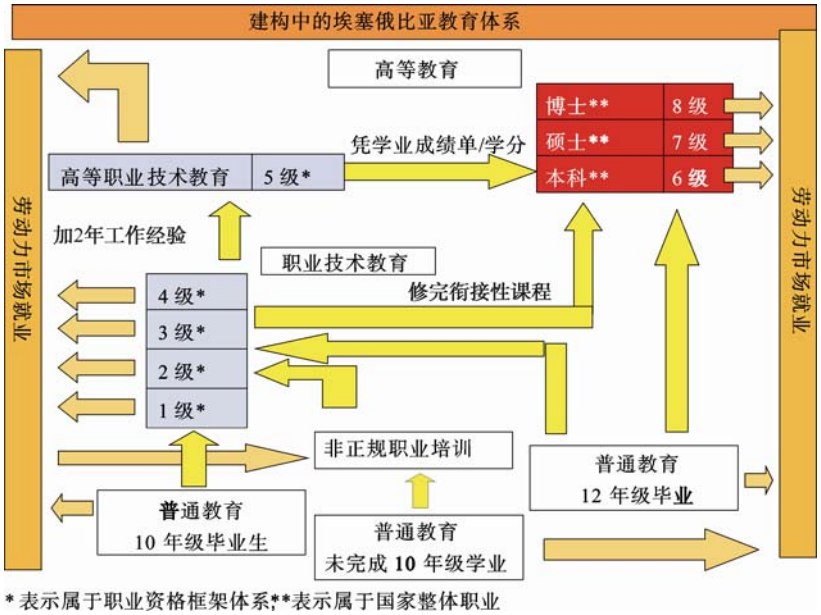


图 3　埃塞俄比亚新教育体系图

此外，最高级别 5 级水平高级技工的培养任务主要在“职业技术学院”（Polytechnic College）完成。这也弥补了以往职教体系中高等职业技术教育的空白。截至 2010 年年底，已经成立运行职业技术学院只有一所，即埃塞—中国职业技术学院（Ethio-China Polytechnic College）。该学院由埃塞俄比亚教育部领导和业务指导、亚的斯亚贝巴政府主管，中方专家帮助筹建和初始运行，积极推行中国职教模式并参照埃塞俄比亚新的职业资格标准培养高级技工人才。

2.2　职业技术教育与培训的类型

总体而言，埃塞俄比亚职教体系包括公立和私立（民办）两大类。目前，政府允许和鼓励私立职业技术教育与培训的发展，但是公立职业技术教育与培训仍居于主要位置，承担着绝大部分的职业技术教育与培训任务。

埃塞俄比亚职业技术教育与培训也按照国际惯例[②]，有正规职业技术教育与培训和非正规职业技术教育与培训之分。正规职业技术教育与培训是指在教育体系内，10 年义务教育的学生需完成并获得一定级别职业资格毕业证书的教育和培训形式。与之对照，非正规职业技术教育与培训则指除了以上形式的其他教育培训。二者的差异如表 5[③]。

① 从目前来看，中等职业技术教育与培训院校的最高学制与原有的“10+3”没有变化，只是在能力等级要求上有了新要求，即完成三年学业的毕业生要通过 4 级职业资格标准认证。

② 按照国际惯例，职业技术教育与培训有非正规培训和非正规培训之分。前者有明确学习目标和内容的培训形式，无论是否在校内，而且无论是否有专门老师指导，这类教育培训形式基于一定的课程大纲要求。而后者则不同，教育培训没有明确的目标和内容，既包括在职、学徒培训、自学，也包括工作等非学习活动中的收获。埃塞俄比亚将二者糅合在一起，把职业技术教育与培训体系分为正规（Formal）和非正规（Non-formal）两类。

③ 来源：根据埃塞俄比亚教育部．Non-formal TVET Implementation Framework．2010，pp.7-8.

表 5　正规与非正规职业技术教育与培训比较

形式 / 类别	正规 TVET	非正规 TVET
目标群体	正规十年级毕业生	14 岁以上的青少年和成年人、八年级及以下的辍学青少年或文盲、就业人员和失业人员、经济领域工作人员、城乡地区的人员、贫困群体
教师资格	获得资格认证	未接受资格认证
课程大纲	严格按照教育部颁布的标准课程大纲	无标准课程大纲要求
教育培训年限	固定、较长	不固定、经常为短期
教育培训成本	较高	较低
教育培训实体/场所	职业技术院校	职教机构包括：公立职业技术院校、民办或非政府组织职业培训学校、社区技能培训中心、企业等

2006 年 7 月，埃塞俄比亚教育部出台《非正规职业技术教育与培训实施框架》（*Non-formal TVET Implementation Framework*），以规范和指导非正规职业技术教育与培训工作。在职业技术教育与培训改革中，埃塞俄比亚政府的工作重点依然在正规职业技术教育与培训领域。对于正规职业技术教育与培训，埃塞俄比亚教育部制定课程大纲体系，由各公立或私立职业技术院校机构组织实施，正规职业技术教育与培训既针对全日制学生，也针对夜校学生，毕业颁发社会公认的职业技术教育与培训技术证书（TVET Certificate）或文凭（Diploma）。[①]如前所述，尽管目前新的职教体系中规划实施职业技术院校和普通高等院校的对接。但是，在目前的实践中埃塞俄比亚还没有做到这一点，具备以上证书的毕业生目前仍无法接受普通高等教育（没有所谓的“专接本”通道）。埃塞俄比亚政府正在探索实现职业技术院校毕业生升入普通高等院校继续学习的可能性和渠道。

2.3　职业技术教育与培训的行政管理体系

2008 年以前，在埃塞俄比亚的职教体系架构中，职业技术教育与培训只是教育的一个分支，与其他社会领域之间缺少有效的联系，其中职业技术教育与培训委员会也只是一个没有实际功能、只提供建议咨询的机构。这大大限制了相关利益群体的作用以及多部门的协调合作，严重影响了相关利益主体对职业技术教育与培训进一步发展的积极性。职教决策者也缺乏根据经济发展需要和不同群体需求持续改进职教政策的动力。在改革过程中，埃塞俄比亚政府认识到，职业技术教育与培训领域的各个层面上都需要具有较强职业能力（即内行）的管理者，也必须确保不同领域的利益相关者参与到职教体系的组织架构中，通过他们有效的参与和影响，才能确保改革后的职教体系覆盖所有职业领域的专门技术和知识，也使职教体系在管理上要更加灵活，能够与不同领域、部门、利益群体形成通达与互动。

1．联邦职业技术教育与培训委员会

联邦职业技术教育与培训委员会（Federal TVET Council）代表了整个国家相关利益主体、受益人和社会经济等广泛的利益。参与到联邦职教委员会的联邦政府部门包括：教育部、能力建设部、劳动和社会保障部、农业和农村地区发展部、贸易和工业部、卫生部、青年和体育部、财政和经济发展部、工程和城市发展部、水利部、妇女事务部。另外，联邦职教委员会也包括各州职教行政部门的代表。联邦职教委员会的成员组成也非常广泛，包括公立和民办相关利益主体，各类职教机构、雇员、农民、妇女、民事团体和非政府组织等的代表和专业协会。总之，这一委员会囊括了公立和民办各类组织机构的代表，主席和成员均由部长联席委员会（The Council of Ministers）任命。联邦职业技术教育与培训局对其负责。联邦职教委员会下设办公室，专门负责协调组织相关的会议和活动；下设不同的分支

① 来源：Jutta Franz．Financing Framework for TVET in Ethiopia．30/9/2006，p.20.

机构，分担和履行不同的职责。

2．联邦职业技术教育与培训局

从 2008 年以后埃塞俄比亚开始成立了相对独立的、垂直管理的联邦和州立职教行政机构，这些机构受相关各级职教委员会的指导。其中，联邦级别的行政单位为“联邦职业技术教育与培训局”（Federal TVET Agency），隶属教育部但相对独立，统辖全国的职教系统工作，总体协调推动职业技术教育与培训的持续发展。

联邦职业技术教育与培训局是联邦职教委员会的执行机构，对其主管机构负责。它扮演着联邦职教委员会的秘书角色，具体负责起草并实施职教委员会的决议和指导方针。同时，它还负责在埃塞俄比亚职业技术教育与培训战略规划的大原则框架内，给予各州立相应的职教行政机构和职业技术院校或职业培训机构以必要的支持。

3．州职业技术教育与培训委员会

州职业技术教育与培训委员会（State TVET Council）是管理各州职业技术教育与培训的最高行政机构，由各州与职业技术教育与培训相关的利益全体代表组成，并下设具体负责日常事务的执行机构。各州政府在《国家职业技术教育与培训战略》框架内，根据相关的法律文件规定，具体明晰本州职教行政机构的职责范围、功能、责任和组织架构。同时，州政府也可以制定本州的地方性职业技术教育与培训战略规划（State TVET Strategies），以确保埃塞俄比亚国家职业技术教育与培训战略能够与州的经济和劳动力市场情况相适应。

4．州职业技术教育与培训局

各州仿照联邦级别行政建制，也成立相应的职业技术教育与培训局（TVET Agency），具体负责州一级职业技术教育与培训的政策、法规，发展规划和计划，协调和确保州职教系统与其他州立发展部门的关系，组织安排州内的质量管理事宜，监控本州的职业技术教育与培训的实施等。

根据分权原则，主要的运行权责将逐步下放给各职业技术院校。在相关的联邦法律框架内，各公立职业技术院校在财务管理、教学培训项目的设置、计划安排以及课程的调整安排方面享有自主权。埃塞俄比亚职教联邦级别行政隶属关系，见图 4。

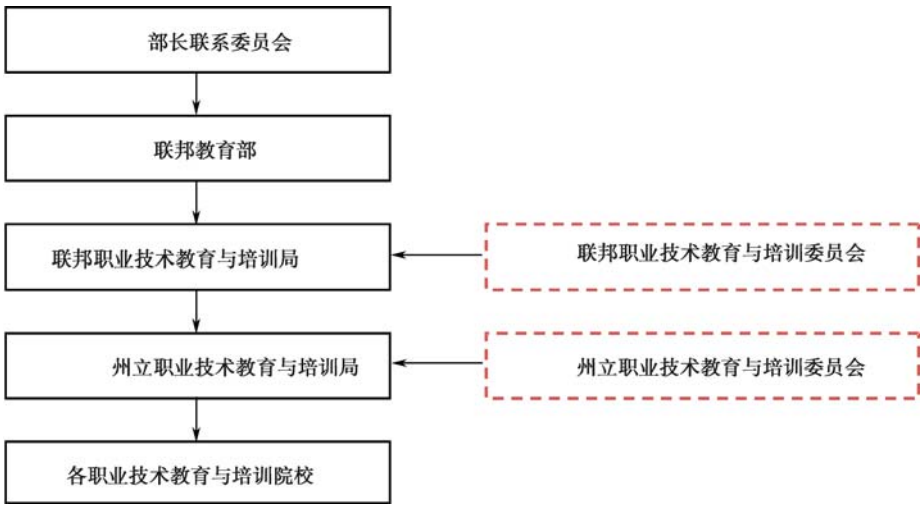


图 4　埃塞俄比亚职教联邦级别行政隶属关系图

2.4　职业技术院校组织架构及职责分工

以首都亚的斯亚贝巴市为例，截至2010年公立职业技术院校共有7所，即：恩图图（Entoto TVET College）、温哥特将军（General Winget TVET College）、泰格拜瑞德（Tegbareid TVET College）、纳法斯丝绸（Nefas Silk TVET College）、米斯拉克（Misrak TVET College）、阿卡尅职业技术教育与培训学院（Akaki TVET College）和埃塞-中国职业技术学院（Ethio-China Polytechnic College）。以上七所学院均属于正规的埃塞俄比亚职业教育系列。在行政上，七所学院的院长均由亚的斯亚贝巴市长任命，业务上直属于亚的斯亚贝巴职教局（Addis Ababa TVET Agency）管理。

埃塞俄比亚公立职业技术院校行政组织架构，如图5所示。

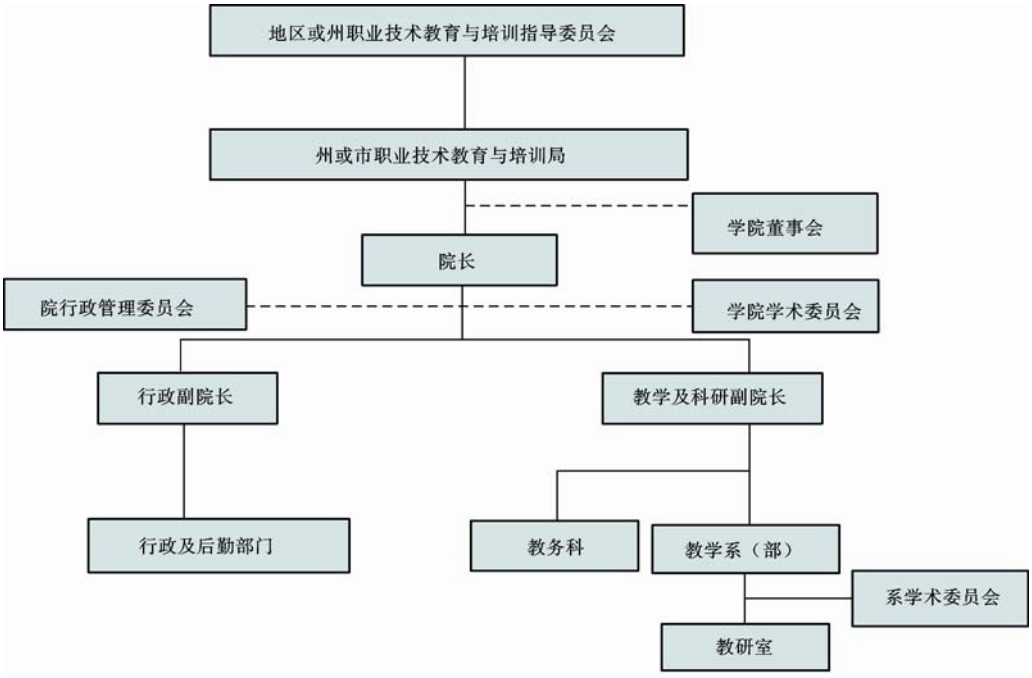


图5　埃塞俄比亚职业技术院校行政行政组织架构图

1．州职业技术教育与培训局对职业技术院校的职权[①]

州职教局对职业技术院校的主要职权是：指导和管理辖下的职业技术院校；审核和批准由各职业技术院校董事会提交的学院发展计划和年度预算，并监管其执行和实施；评估院长和副院长人选的学术能力、工作经历等能力，修订校董事会推荐意见，并提请市长批准任命；执行职业技术院校章程和职教局规定的其他要求。

2．校董事会的职责与组成

职业技术院校董事会主要承担监控职责，具体包括：批准学校的年度预算、计划和规划、年度总结报告和重大事宜，以及从宏观上对学校行政管理事务和职业技术教育与培训的实施提供建议和指导。职业技术院校董事会的设立和董事成员由上级领导机构批准和任命。校董事会是学院最高决策机构，直接对职教局负责。

各院校的董事会成员一般7～9名，包括董事会主席、来自市（州）职教局的代表、财政经济发展

① 参见：亚的斯亚贝巴市政府《亚的斯亚贝巴职业技术教育与培训章程》（Addis Ababa TVET Proclamation），2009.

局代表、中小型企业发展局代表、教育局代表、工商企业界代表、学院院长各一名，以及由市（州）长指派的代表两名。其中，董事会主席由市（州）长任命，学院院长兼任董事会秘书长。董事会成员的任期为三年。

各职业技术院校董事会常务会议原则上每月召开一次，董事会主席有权在任何时候召开临时紧急董事会议。

3．院长和副院长的任命及其职责

（1）院长

职业技术院校的院长和副院长均需经所在市（州）职教局推荐，由市（州）长任命，并直接对职教局负责。任期为三年，根据其工作表现，可以延长任期，同时也可以被随时终止。如果院长和副院因工作不力或者违反职业道德，需要被解职，职教局要提请市（州）长批准。

院长作为学院的最高行政执行者，根据校董事会的指示，统筹和管理全校的人事、财务、教学、行政、对外交流等各项事务，并确保职教局和董事会决议和指导意见的切实执行。

（2）教学科研副院长

具体负责学院的教学科研事宜，由院长委托可暂时代理行使院长职权。具体权责主要包括以下几方面：协助院长做好学院的教学培训事宜；确保职教局和学院学术委员会的决议、教学规章制度的实施和执行；协调制订教学、培训和科研计划，并确保其实施；确保学院教学活动按照学术委员会批准的教学计划进行；确保学院教学设施正常运行，并提交相关设施情况报告。

（3）行政副院长

对院长负责，具体职责包括：管理和协调学院行政和财务事宜；协助院长制订学院发展计划；组织、管理和改进学院对学生的服务；确保开展和提高教学培训所必需的设施和服务；制订提升学院整体行政能力发展的计划。

4．院学术委员会的组成及其职责

院学术委员会（Academic Commission）由院长任主席，其他成员包括教学科研副院长、行政副院长、教务科科长、科研科科长、继续教育科科长、各系主任、三名教师代表（一名女教师代表）、院学生会主席、一名女学生代表。院学术委员会成员的组成和变更由职教局确定。

学术委员会直接对院长负责，主要职责是：审核和批准校历；审议和改进学院规划；制订相关措施，以改善和提高教学、学生学习和科研；跟踪职教局制订的教学指导方针的执行情况；提高和推动教学活动；监控学生能力的提升；审核和批准学生毕业事宜；调研有关教育收费事宜；推动和加强学院对外合作关系；向院董事会提交有关讲师及以上职称晋升提议，并有权批准讲师以下职称晋升；审核和批准政府部门推荐的教学研究项目；制定招生条件、学生成绩计算方法、纪律和学生毕业条件等。

在此基础上，各系也成立系级学术委员会，具体商讨本系有关事务。

2.5　职业技术院校资质审查及教学评估体系[①]

目前，埃塞俄比亚职教的整体改革目标不仅注重教学过程和投入，更强调教学的结果，坚持以结果为导向（Outcome-based）。鉴于此，《国家职业技术教育与培训战略》明确提出了要建立对职业技术院校的资质评估体系，其目的：一是为职业技术院校设置教学质量基准，为其提供相应的支持，使其达到一定的教学质量要求，同时也便于评估职业技术院校的教学水平；二是在职教领域建立透明的运作体系，以避免学生受到低劣教学之害。另外，这”一战”略规划还提到，要改变以往针对职业技术院校的资质审核和评估的衡量指标，转而重点关注职业技术院校质量管理过程。2010 年 3 月，埃塞俄

① 参见：埃塞俄比亚教育部．Registration and Accreditation Programmes in TVET-Directive，2010.

比亚教育部又进一步出台了《职业技术教育与培训领域学科项目的注册和资质认定指导意见》（Registration and Accreditation Programmes in TVET-Directive），要求全国各州的职教局基于《埃塞俄比亚国家职业资格标准》（Ethiopian Occupational Standard，EOS），重点从投入、过程和结果等三个方面考虑，开展对职业技术院校的软硬件投入、专业与课程设置和教学质量评估等方面的资质认定和考核[①]。

埃塞俄比亚教育行政部门认识到，一所职业技术院校开设不同的专业，就需要相应不同的投入、设计不同的教学过程，并有不同的教学质量结果的要求。因此，职业技术院校的资质认证是以其课程为考核认证对象，不是针对学校整体。为了促使职业技术院校高质量地开展教学，满足政府所设定的发展目标，以及适应劳动力市场信息、技术和职业等方面的需求，职业技术院校课程设置的资质认证和评估是动态的、持续性的和有一定周期性的。在实施过程中，埃塞俄比亚政府提出了三步走的办法：一是注册（Registration），即职业技术院校开设的专业必须获得招生注册许可；二是资质水平评估认证（Accreditation）；三是重新评估认证（Renewal of Accreditation）。

1．招生注册许可

每一所职业技术院校在招生之前，应该向所在州立认证部门提出招生注册申请。认证部门会根据一定的标准对其进行评估，评估合格发放认证许可证书，而后，职业技术院校才能启动新的课程项目和相关招生工作。招生注册许可的必要性就在于，可以确保考生在报考注册之前获知有关院校是否具备了开设考生所报考专业的资质。任何职业技术院校开设的专业必须符合埃塞俄比亚国家职业资格标准和课程大纲标准的最低要求。认证部门将根据每一所院校的能力，批准其招生人数。

必需的教学设施是埃塞俄比亚认证和考核职业技术院校的一个重要方面。教学设施既包括设备、工具、耗材、图书、课程大纲等；也包括教学场所，如教室、车间、实验室等校舍，具体要求，见表 6。

表 6　职业技术院校基本教学设施配置

项　目	名　称	备　注
设施	教室、车间、实验室等	功能齐备
	图书馆	需要有足够的藏书
	电脑机房	装备齐全
	教学和行政办公室	独立分开
	多功能厅	
	仓库	
	男、女卫生间	独立分开
	急救设备	每个车间必备
	灭火器	每个车间必备
	体育器械	
基建方面	校园路面	可供车辆通行
	水电、电话	
	地形	不易受到暴风雨、污水等外界毁坏
	教学设施要和其他设施分隔开	
	校园及其资源要完全用于教学培训	与用于普通高等教育的设施资源分开（指大学中开设的职教学院）
	相隔 300 米的两个校区应该分别有必需的设施	

① 欧洲职业教育发展中心（European Center for the Development of Vocational Education）对资质认定（Accreditation）的定义是，指由合法或专业的部门对教育或培训机构的质量进行过程评估，并予以资质认证，证明其达到了预定的教学或培训标准。资质认证既涉及状态又注重过程。也就是说，通过认证部门的资质认证，向公众显示了职业技术院校到达了质量标准要求，是合格和合法的。另外，职业技术院校也会不断地自我研究，以及与外界借鉴对比，探寻提高自身教学质量的方法。

另外，每个职业技术院校也需要满足一些具体的标准要求，见表 7。

表 7　职业技术院校基本教学设施配置标准

房屋设施			生均面积要求（m^2）
教室			1.2
电脑机房			1.7
礼堂			426
绘图室（Technical Drawing）			4
图书馆			105-180（注：学生总人数超过 280 人的学校，图书馆人均面积要达到 1.7m^2）
咖啡厅			0.6
宿舍			5
多功能实验室			3
教学车间	工业技术专业	电气	3
		电子	4
		机械技术	5
		通用机械	6
		汽车机械	6
		纺织技术	6
	建筑技术专业	房屋建筑	6
		筑路	4
		木材建筑	6
		制图	4
		勘测	4
	商业服务专业	会计	1.2
		文秘	1.7
		采购	1.2
		银行保险	2.5
		信息技术	1.7
		法律	1.5
体育设施	足球场、篮球场、体育场等		标准参见埃塞联邦青年体育文化部的规定
其他服务场所	艺术室		6
	音乐室		2.7
	理发室		3
	食堂		3.5
	面包房		
	裁缝室		3
	语言实验室		2.2
注：其他未涉及专业，由各州职教局根据联邦职业资格标准的要求进一步细化。			

具备了以上一定的基础设施条件之后，计划申请招生注册的职业技术院校就需要向认证机关提交相关的申请资料，包括以下内容，见表 8。

表 8　职业技术院校申请开办需具备的基本资料

类　别	项 目 要 求	备　注
行政文件	本地劳动力市场调研报告	
	所有有关即将招生专业的联邦职业资格标准	
	经营或投资许可执照	仅限民办职业技术院校
	房屋产权证或 5 年以上房屋租赁证明	
	校董事会人员组成	公立和民办职业技术院校具体要求有差异
	校董事会批准招生的决议	
	发展战略计划或规划	
	与本地企业签订的备忘录	如果已经开展校企合作培训
课程要求	课程大纲	根据联邦职业资格标准开发
	相关教学用具	图书、教学录像带、网络等
	相关设备、工具、耗材等	参照联邦职业资格标准
教职工	管理人员名单及能力介绍	
	获得认证的教师及能力介绍	
	非教学人员名单及能力介绍	
	教职工和学校之间的聘用合同	
规章制度	学费及其他费用规定	
	学生评估制度	
	招生条件	
	考勤制度	
	教职工和学生行为准则	
	反馈制度	来自雇主、学生和家长三方
有关其他服务的规章制度	职业指导服务制度	
	校企合作培训服务计划	
	跟踪研究	
	研究项目规定	
	公共医疗卫生服务制度	
费用	申请费	由各州职教局确定
	注册费	

认证机关将根据以上要求对申请招生注册的职业技术院校进行资质审查，并授予被审查合格的院校招生注册认可证书。此证书一般包含专业名称、专业级别、最多许可招生人数等信息。

2．水平评估认证

埃塞俄比亚要求每一所职业技术院校均需要接受教学资质水平评估认证，以确保学生能够获得有质量保证的教学和教育。保证教学质量的途径有两个，一是职业资格评估（Occupational Assessment）；二是教学资质评估认证（Accreditation of Programmes）。只要是正在实施职教质量管理体系的职业技术院校均可申请教学资质评估认证，认证时间一般是在第一批学生毕业后和第二届学生招生前的两个月内进行。

教学资质评估主要针对教学过程和教学结果。每所申请认证的职业技术院校均要求向认证机关提交有关证明材料。具体要求见表 9 中所列项目。

表 9　职业技术院校需上报的教学过程与结果的材料

教学过程（Process）	教学结果（Output）
学生招生和注册标准	每年毕业生中通过国家职业资格考试的人数和百分比
课程开发或改进（可选）	
教学管理	
相配的教学材料	
学生反馈意见	
院校为学生出具的有关证明	
招生注册期间资源的合理利用	
对当地劳动力市场的持续评估	
技能积累和技术转让活动	
与工业界的联系（校企合作培训和进厂培训）	
更新的营业执照	
提交以上相关活动的文件证明	

被认证合格的职业技术院校将获得由认证机关颁发的办学资质合格证书。证书上会涉及被认证的专业领域名称、级别、学生人数等。

3．资质重新评估

一般而言，每三年重新评估认证一次。某些院校的某些专业如果被随机、无记名抽查评估不合格，将被停滞招生，不合格院校限六个月内进行整改。

从规定看，埃塞俄比亚有一定的评估规范，但实际执行过程中并未照章施行，因为政府提供的条件并不具备。

3　埃塞俄比亚职业技术教育与培训财政状况及运行机制

3.1　政府对职业技术教育与培训财政投入现状

埃塞俄比亚政府对各级各类公办学校由政府财政预算全额拨款，公办学校学生长期享受免费政策。教育部在 2010 年 3 月份发布的《教育统计年鉴》显示，从 2004—2009 年的五六年间埃塞俄比亚教育总支出呈逐渐递增趋势，每年平均增加 16 755 百万比尔，如图 6 所示[①]。与政府总支出相比，2004—2005 年度教育总支出占政府总支出的大约 1/6，而到了 2008—2009 年度这一比例占到了大约 1/4，也就说大概 25%的政府财政投入到了教育领域。



图 6　2004—2009 年教育总支出与政府年度总支出比较

① 埃塞俄比亚教育部.《2008—2009 埃塞俄比亚教育年鉴》，2010.

随着埃塞俄比亚职教改革的开展，政府对公立职教领域（Public TVET）的公共性财政投入逐年也呈现明显的大幅度增长的趋势。例如，为了配合职教改革，政府用于改善职教行政管理及职教体系建设的经常性投入也逐年增加，见表 10 所示。

表 10　1999—2008 年职教行政管理及其体系建的设经常性成本（单位：百万比尔）[①]

项目 \ 年份	1999	2000	2002	2004	2006	2008
联邦职教行政机构	2.63	2.76	3.04	3.35	3.69	4.07
州立职教行政机构	15.95	17.55	21.23	23.41	25.80	28.45
职业资格认证中心	10.41	14.02	19.09	21.05	23.20	25.58
教师能力提升	4.57	4.57	2.29	2.29	2.29	2.29
标准制定	0.30	0.30	0.30	0.30	0.30	0.00
能力开发	1.65	1.76	2.42	2.42	2.17	1.76
总计	35.50	40.95	48.37	52.81	57.46	62.15

尽管政府的财政投入逐年增加，但一直以来，无论是在非洲还是在全球经济体系中，埃塞俄比亚的经济实力提升都比较缓慢，这是导致其对整个教育领域的财政支持能力较弱的基础，用于职教育方面的财政支出和保持职业技术院校持续稳定发展显得力不从心。另外，由于政府财政分配制度改革滞后，公立职业技术院校课程改革要求与低成本教学模式运行不相适应，也影响了投入到职教领域的财政经费的利用率。因此，在目前广泛开展的职教改革背景下，埃塞俄比亚所面临的一个主要挑战是如何建立一个可持续的财政机制，以确保对职教领域稳定的资金投入，并且能够随着社会经济发展有针对性地扩大财政支持力度，从而推动埃塞俄比亚各级职业技术院校各方面能力的提升。

埃塞俄比亚政府业已意识到这一挑战的紧迫性，并将其纳入《国家职业技术教育与培训战略》（National TVET Strategies），主要内容包括以下几点：

第一，为了提高职教的质量和实用性，政府财政投入要用于支持职教行政机构执行新的职责。例如，开发职业资格标准、建立和运作职业资格测试体系、增加对协调工作的投入，针对员工和职业技术院校的能力建设、思想创新、研究与监控等。

第二，增加相关各方平等参与职教发展的机会，从而促进正规（Formal）和非正规（Non-formal）职业技术院校增加招生人数，也有助于资金的回流。

第三，激励、倡导雇主更多地参与到职教发展特别是校企合作培训中，在提高人才培养质量的同时，尽可能减少政府的成本投入。

第四，强化公立和私赢利益相关者与职教领域的合作伙伴关系，特别是扩展私营职教培训，相对地减少职教领域的公共财政投入。

第五，政府要简化其在财政投入方面所扮演的角色，要关注公立职教和一些战略领域，包括私营经济目前不允许涉足的领域，从战略角度确保社会经济发展目标的实现。

概言之，政府应对职教改革发展的财政挑战可以从三个方面着手解决：一是节约成本；二是利用外部资源；三是确保资金来源的多样化。

同时，埃塞俄比亚政府积极借鉴国外经验，推行教育财政制度改革，逐步改变艰难的免费教育政策，而实行直接缴纳或变相缴纳学费制度，即所谓的“成本分担”计划（Cost Sharing）。即学生上学期间免费就读，并每月得到政府一定数额的生活补助，但要跟政府签订合约；毕业找到正式工作之后，

① 转引自：Jutta Franz．Financing Framework for TVET in Ethiopia．2006，p.39.

每月定额返还给政府。这一措施，先从普通高等学校实行，并逐渐扩展到公立职业技术院校。另外，政府也积极为各职业技术院校创造有利的制度环境，鼓励职业技术院校开展自主创收。大体上，学费对职业技术院校整体财政收入的贡献率约为 5%～10%，创收收入约占 10%。政府投入仍是主体。

除了教育部所属的正规职业技术教育与培训，政府也一直通过其他部委，如农业部和卫生部，对农业、健康卫生等专门领域的职教进行财政支持。此外，政府对农村地区职业技术院校的财政投入也不断增加。然而，农村职业技术院校的资金能力利用率低下，导致其人均开支高于城市院校，使政府财政投入更加不堪重负。

3.2　职业技术教育与培训财政经费来源的多样性

按照目前埃塞俄比亚的法律、法规，职业技术院校均隶属于州府，并由各州府划拨日常运行经费，埃塞俄比亚教育部对职教领域的投入主要集中于联邦职教行政机构的运作、针对全国性的职教师资培训、职业资格标准开发等宏观方面。埃塞俄比亚职教财政经费来源呈多样性的特点，具体在公立和民办职教方面有不同的体现，如图 7 所示[①]。

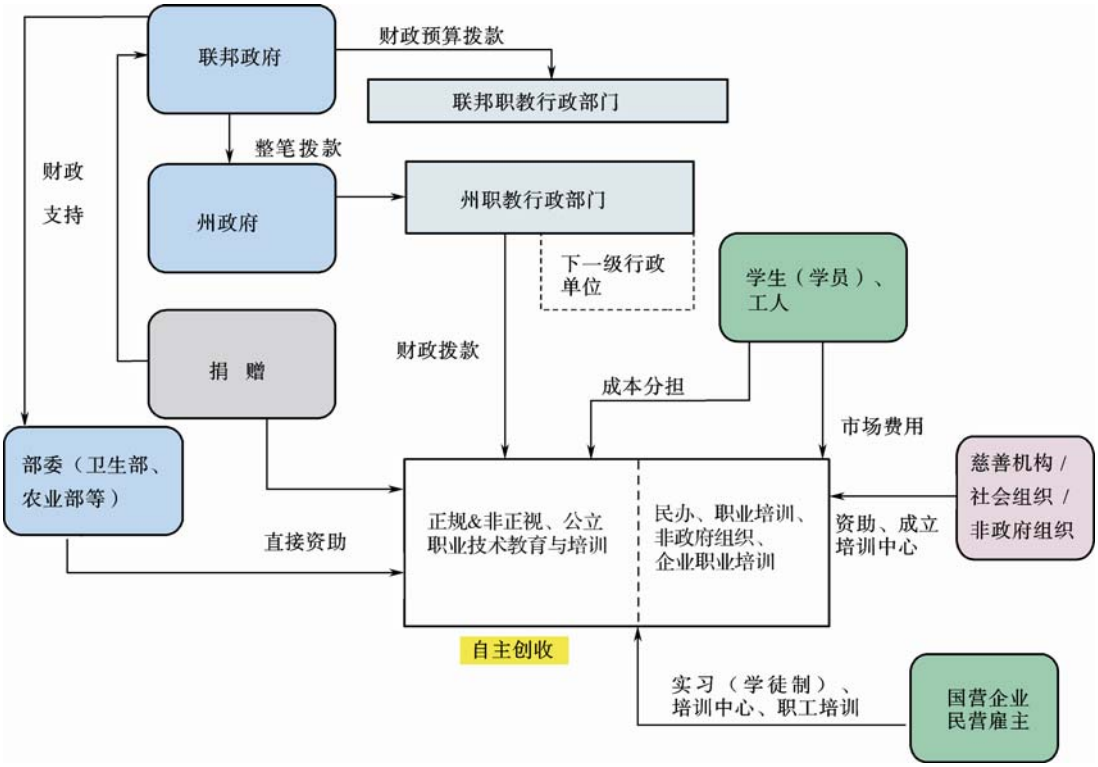


图 7　埃塞俄比亚公立职教财政拨款体系及民办职教经费来源

在一些州（市），如首都亚的斯亚贝巴，职教行政部门已经设立到了区一级管理，除了政府财政拨款之外，公立职教的部分经费也来自于学费和自主创收收入。为了不使学生因贫失学，埃塞俄比亚政府目前正在通过“成本分担”（Cost Sharing）计划缓解这一矛盾。当然，家庭富裕的学生也可以选择在校期间全额缴纳学费。依据《教育部 2003 年度职业技术教育与培训财政政策》（MoE TVET Financing Strategy of

① Jutta Franz，Financing Framework for TVET in Ethiopia，2006，p.15.

2003）和《2004 年职业技术教育与培训公告》（TVET Proclamation of 2004），各州开始收取学费，每年生均为 60～250 比尔不等。学费标准由各州教育行政部门核定，学费总额在接下来几年里会占到职教成本总额的 30%，但是也会视学生的支付能力而发生变化。学费直接计入职业技术院校的财政预算。无法承担学费的贫困生可以申请减免学费，但是必须提交由当地政府部门开具的相关贫困证明，并经过院校行政管理委员会批准。此外，所在院校的教工子弟的学费也允许相应减免。到 2006 年，每所院校大约会有 5%的学生学费获得减免。另外，一些学校也会考虑让获得学费减免的学生进行勤工俭学，从事校园内的或者学校生产部门的部分工作。但是这种方式不太很普遍，而且目前的学费额度比较适度，所以学费政策也基本上得到了家长和学生的认可。在阿姆哈拉州（Amhara）和南方州（SNNPR），政府已经开始改变无偿为学生提供生活补贴的方法，转而通过要求学生毕业后以缴纳收入税的方式偿还在学期间的生活补贴。当然，这些偿还的钱并没有直接计入职业技术院校的财政预算。

相比之下，非正规公立职教机构的运作和资助部门比较多样化。例如埃塞俄比亚目前最大的非正规公立职教机构——“社区技能培训中心”（Community Skills Training Centre），由亚的斯亚贝巴市教育局辖下的非正规教育和成人教育部门管辖，同时又受到亚的斯亚贝巴市沃勒达区教育办公室的资助。除了公立职教，还有民办职教，企业内部培训部门，以及由教堂、慈善机构和非政府组织等运行的学校，这类职教机构有各自独立的资助渠道。其中，私营职教培训机构完全依赖学员的学费收入，或者专门针对企业员工技能培训项目的收入。在公立职教的财政拨款体系中，捐赠人或捐赠国的资金援助也占有很大的份额。根据现有资料显示，来自德国、意大利、日本国际协力事业团（JICA）、联合国教科文组织（UNESCO）和世界银行等五个主要援助方对埃塞俄比亚职教领域的资金援助大概占到了其对整个教育领域援助的 10%，占到了职教预算总支出的 33.5%。捐赠者一方面直接对联邦政府提供财政支持；另一方面也会通过资本投资的方式直接针对公立职教机构进行专项资助，例如中国政府无偿援建的埃塞-中国职业技术学院项目，即由中国政府负责投资建设校舍和配置教学办公设备等。

3.3 职业技术教育与培训财政支持的特征及其存在的问题

尽管对职教资助的多元化一直是埃塞俄比亚政府致力发展的方向，而且从 2004 年开始在《职业技术教育与培训章程》中也明文规定了职业技术院校有自主使用其创收收入的权利。目前，学费和创收收入平均仅分别占到所有职业技术院校财政预算的 5%～10%和 10%左右，尽管盈余非常有限，但这是一种新的发展机制。

一方面，政府增加对公立职教的资金投入，从而促使入学率大幅上扬，几乎增长了 12 倍。另一方面，公立职教系统却一直面临效率底下的困扰，主要原因包括财政拨款体系未能与入学率或收益指标直接挂钩，特别是创收收入的使用申请程序繁琐费时、政府对创收收入政策不明朗等因素也制约着职业技术院校创收活动的开展，而且进一步影响校内资源利用、管理改革和自主创新的积极性，阻碍了有利于节省成本培训模式的实施和发展。

近些年，民间资本投向职教机构方面增长迅速，特别在城市。官方数据表明，民办部分在正规职教系统中占到 30%的份额，但在非正规职教方面占据了较大的份额。民办教育与培训因为政府鼓励，适应社会市场灵活实用，发展潜力巨大，对整个职教领域的重要性不容低估。

4 埃塞俄比亚职业技术院校的教学及其特点

2008 年出台的《职业技术教育与培训战略》提出[①]，以结果为导向的职业技术教育与培训要注重教学过程的灵活性。原则上，每一所职业技术院校都可以针对各自不同的目标群体和职业要求，自主

① 参见：TVET Strategies 2008，pp.29.

决定如何组织开展教学活动。新的职教体系将会推动现代教学方法，即以学习者为中心，培养他们为自己学习负责的意识。新的职教体系的唯一基准就是结果，即培养效果、成果，使得培养的学生达到职业资格标准中所规定的能力要求。

根据目标群体的需求，职教行政部门对职业技术院校课程大纲的开发和教学活动提供必要的指导和帮助。

4.1　与职业资格标准相对接的模块化教学

当前，埃塞俄比亚开始全面推行职业资格标准，与职业资格标准体系相对应，职业技术院校采用模块化教学模式。每一个专项模块或综合模块涉及一套适用性的能力要求。每一培训模块是否顺利完成，取决于根据职业资格标准进行的评估和认证。职业技术院校教学的模块化是保证教学灵活性以及学员自主选择（Flexible Entry and Exit）的核心机制。

职业技术院校学制的灵活性有赖于模块学习的普及化，即把不同的模块设计到常规的教学中，通过系统的模块化教学使学生达到某种职业资格标准要求，学生在达到某一职业资格水平后，允许学生选择中止进一步学习，直接进入劳动力市场就业。同时，这类学生在工作一段时间之后，还可以申请重新进入学校继续下一职业资格水平课程模块的学习。例如，学生达到 3 级职业资格水平之后，即可毕业、工作。工作一段时间之后，学生也可以再进入学校学习，继续学习 4 级职业资格水平的模块课程。还有一个便利条件是，具体的单个模块或一组模块可以在短时间内完成。学员可以根据劳动力市场需求掌握一部分职业资格能力，或者只达到整体综合职业能力要求的基础阶段。也就是在个人职业生涯中可以分阶段、在不同的职业技术院校不断完成职业课程模块学习，最终达到最高的综合职业能力。

职业技术院校实施模块化教学，对于埃塞俄比亚职业技术教育与培训还是一个崭新的课题，这需要职业技术院校的教师掌握开发模块化课程的新技能，同时职业技术院校管理者的能力也需要提升，以便更好地重新组织和调整教学计划和安排。

4.2　合作教学培训模式与学徒制培训

职业技术院校教学灵活性的另一个表现就是强化和进一步推广合作培训教学模式（其中包括学徒制培训）。简言之，合作教学培训就是职业技术院校和企业建立伙伴关系，共同开展教学实训活动，大部分实训教学要在企业完成，而理论和初步的实践教学在职业技术院校进行。在许多先进的职教体系中，比如欧洲许多国家特别是德国，合作培训教学模式以正规学徒制培训方式实施，学员和企业之间订立工作或学徒实习工作合同。这方面埃塞俄比亚试图把德国“双元制”模式借鉴过来。

学徒制培训的主要优点是在实际的工作环境中学习。学生可以在系统而真实的工作环境中，做到有计划地工读交替，边工作、边学习。经验表明，这种模式会达到非常好的教学培训效果，学生的实践技能、工作态度和理论综合能力等职业要求得到更好的提升。进一步讲，企业也可以更好地了解学生，从而促进学生就业。通过合作教学培训，企业也可以推动职教体系的发展。当然，学徒制和其他形式的合作教学培训要比完全基于学校教学培训的模式更节省办学成本，因为职业技术院校不需要投资购置更新、更精密的机器设备，而且学生在学校学习的时间也可以相应缩短。

目前，在埃塞俄比亚的正规职业技术院校教学中，合作培训部分主要以在工作场所进行几个月实习的方式进行，这是职教体系变得更有实效性的重要一步。为实现这一目的，职业技术院校被给予很大的自主权，他们可以跟个体经营者、企业主或经济部门协商和设计合作培训方案，并建立合作关系。同时，目前的政策也鼓励职业技术院校与小型和微型企业签订合作协议，因为这类企业也是吸纳大批学生的目标劳动力市场。总体上，根据企业和学生的具体需求和潜力，职业技术院校有开展合作培训教学的自由，但这样的培训教学必须能够使学生达到某一级职业资格标准所规定的能力或者部分能力要求。事实上，这两者之间协调一致的难度很大。

职教行政部门鼓励大型、小型和微型企业与职业技术院校开展合作培训，以此为切入探索引入学徒制的可能性，通过广告宣传、奖励已参与的企业或其他财政激励措施吸引更多的企业参与到合作培训中来。

4.3 积极引入现代化教育技术手段

目前，联邦政府正在与各地职教局和信息通信技术部门通力合作，进行信息技术发展策略的开发，解决电子模块（E-module）开发中存在的问题，开始发展职教领域远程学习（Distance Learning），研究人力资源开发和影响职教领域利用信息通信技术的因素。[①]

职业技术院校教学和评估中引入现代信息和通信技术，既可以使更多的人接受教育和培训，也有利于从总体上提升职教的质量，还可以为学习者提供终身学习的机会。现代信息和通信技术的应用可以降低教学、评估工作的成本。同时，它也能对以学习者为中心的职业技术院校教学改革理念提供支持，给予学生更多的学习信息和知识的机会，引导学生进行自学和自我评估。所以，政府鼓励职业技术院校引入和推动混合型学习方式（Blended Learning），即除了传统教学方法之外，要尽可能多的引入电子学习方式（E-learning）。

埃塞俄比亚试图希望通过现代信息和网络技术改变其教学条件和资源不足的状况，但是一个经济和技术较为落后的发展中国家，真正实施现代信息和通信技术教学模式依旧受到很多方面的制约。其中，最大的问题便是基础设施不足，特别是电力能源缺乏、计算机陈旧且数量不足、网络覆盖面低且不够通畅、课件资源主要靠外援不一定切合本国实际等。[②]

鉴于目前埃塞俄比亚网络还没普及，混合型学习方式主要通过使用个人计算机的 CD-ROMs 和建立局域网的办法解决。

4.4 几个量化的教学因素

1．班级规模[③]

受专业、招生和办学条件的影响，职业技术院校的班级规模大小不一。小的班级不足 10 人，大多数班级人数在 20～50 人之间，50 人以上的大班也较少。以职教比较发达的奥罗米亚州为例，调查的 11 所职业技术院校班级人数基本是 10～20 人，8 所院校中的班级人数为 21～30 人，只有很少的职业技术院校的人数在 30 人以上。

2．教学工作量

实际教学班级规模经常随课程类别、教室大小和教学工具耗材等发生变化，这方面没有硬性要求。大多数情况下，教师的教学工作量并不大，一般周学时不超过 16 学时。由于埃塞公立职业技术院校主要靠政府拨款，学校没有可支配的资金调动教师教学的积极性，所以教师也不愿承担太多的教学任务。当然，还有一种情况就是，成人继续教育（如夜校班）是学校创收和增加教师收入的重要渠道，也是学校可以实现自主管理的重要手段，好的教师一般通过多承担成人教育的课程获得一定的报酬和补偿。

3．理论教学与实践教学的比重

按规定，职业技术院校教学的安排原则是强调实践教学，通常理论教学和实践教学的学时分配为 3∶7，也有的院校确定为 2∶8。这表明，埃塞俄比亚的职业技术院校非常注重实践教学，尽管其实践教学水平不高，但对于职教的认识还是到位的，而并不是按照我们中国的思维习惯，因为办学条件不足因而加大对理论知识传授的比重。当然，埃塞俄比亚的这种做法直接的后果是，职教的理论教学水

① Survey of E-learning in Africa——Based on a Questionnaire Survey of People on the e-learning Africa Database in 2007，by Tim Unwin，May 2008.

② Survey of E-learning in Africa——Based on a Questionnaire Survey of People on the e-learning Africa Database in 2007，by Tim Unwin，May 2008，p.6.

③ TVET in Ethiopia Mapping 2009，p.16.

平不可能达到较高的水平，而由于实践条件和耗材等的制约，实践教学也大多在低水平上徘徊，实践教学安排比较松散，工作量不饱满。这也是埃塞俄比亚在学习德国经验中比较教条的一种体现。

5　埃塞俄比亚职教教师的培养与培训

5.1　职教教师培养与培训的历史沿革和问题

埃塞俄比亚的职教教师教育始于 1975 年。1976 年在首都亚的斯亚贝巴就开始了经济类和工业类的师范学历教育（2 年制）。1993 年拿撒勒大学（后来的拿撒勒职业技术师范学校，简称 NCTT，今阿达姆大学，简称 AU）建立后，开始从事工业和建筑业方向的师范学位教育（4 年制本科）。2001 年科特伯职业技术教育与培训学院开始提供家政类的同等学历培训。从 2003 年始，该领域的培训工作由阿瓦萨大学承担，最初只有学历升级课程，现今已经开设了包括食品和饮料、酒店管理类学位课程。

在埃塞俄比亚，从事职教的教师要具备高等教育体系认可的相应学科和教育学方面的 B.Sc（工学学士）学位，还要具有在相关行业从事专业实习的经历。将来的职教教师不仅要有接受系统职业技术教育与培训的经历，要求具备良好的经济和教育素养，还要在本学科的理论知识、实践技能、教育学理论和教学方法方面具有突出的实力。

现阶段，职教教师和指导人员的不足已经成为埃塞俄比亚职教发展的一大瓶颈。尤其是职教教师和指导人员的没有取得高水平的资质，大部分现职教师的实践技能不强，严重制约了职教的质量。为适应国家发展，尤其是经济发展对教育质量和教育服务的新需要，从 1994 年开始政府不断推行教育和培训新政策，加强对教师队伍（包括职教教师）的培训。为缓解师资短缺的问题，教育部在阿达姆大学建立了教育和人力资源发展中心（FT&HRD），制订了培养具有本科学历职教师资的计划，并未在职教师的知识和能力提供终身学习机会。

在 2008 年的国家职业技术教育与培训战略文件明确指出了发展职教师资的重要性，强调对职教教师和指导人员的培训不局限于获取本科学历，还要创造终身学习、获取所需资质的环境，进一步培养教师在实践技能、教学方法、教学技能、职业理论和专业技术方面的综合能力。

目前，埃塞政府正致力于在 2015 年之前实现千年发展目标（MDGs），作为国家能力建设战略的一部分，在职培训将参考埃塞俄比亚教育部关于职业技术教育与培训的其他战略行动，要把相对年轻的教师培养成为职教师资中的主力军。埃塞俄比亚也会采用大学培养、启用在埃的外国专家等方法建设一支素质良好的职教教师队伍。

5.2　职教教师教育项目

1．承担职教教师教育项目的机构

为了给职教教师提供更多培训和继续教育的机会，埃塞俄比亚加强了高等教育机构培养和培训职教教师的功能。如今，在阿达姆大学、巴哈达尔大学，莫克雷大学、吉马大学和阿瓦萨大学共五所高校中开设了职业技术教师教育机构，涉及 5 个专业门类的 14 个专业方向，设置专门的职教教师学士学位培养项目，其中以阿达姆大学的人数最多。近年来，参与职教的项目人数显著增长，据教育部 2004—2005 年的统计，已经到达 106，336 人。

埃塞俄比亚能力建设项目（ecbp）列出的优先职业包括：建筑业、农产品加工业、纺织业、皮革和药品制造业。其中，建筑业因为可以提供大量就业岗位和对经济发展巨大的促进力位居第一。其他如电力、机械、汽车也是需求职教教师的重点行业。

2．职教教师培养计划

阿达姆大学是埃塞俄比亚开展职教教师培养最具代表性的高校。建筑专业又是埃塞俄比亚最急需的技能人才的行业。下面以阿达姆大学建筑学院（其他四所大学也开设了这个专业的教师培养项目）

土木工程专业学士学位项目为例，简要说明埃塞俄比亚职教教师培养情况。

（1）土木工程专业学士学位教师教育项目介绍

阿达姆大学的特色在于知识和技能的结合，能积极适应现代社会对职业技能创新和发展的趋势。新开发的面向职教专职教学人员的建筑学学士学位培养计划学制为四年，包括土木工程、职业技术教育学、行业见习和九个月的见习期实习，完成学业并合格后，毕业生就可以走向职教机构从事教师工作，或者在私立的机构中从事职业技术教育与培训、人力资源开发或者技术顾问等工作。

（2）招生对象

该项目的目标群体主要是职业技术院校（中等）的毕业生，他们已经具备了一些专业能力和实践经验，以此为基础，他们通过接受一些衔接性的课程，强化普通教育基础。完成中等教育阶段 12 年级的课程并获得大学入学资格的学生也可以参与到这个项目中来，但这些学生要具备一年的实习经验才能毕业。具有相关背景并且已经持有学历者，可以根据用人单位的条件被录取。

（3）教学方法

教学的基本方法是以导师制、课程设计、实验室训练和以学习者为中心的研讨会为主体的讲习法。学生要借助视听辅助手段进行陈述和汇报；要通过课程设计促进创新性和独立工作的能力形成；行业见习和职业技术院校实习是教学的有机组成部分。

（4）教学环节

该项目主要内容和教学环节：理科和文科综合课程、建筑学核心课程、专业相关的核心课程、行业见习、教育科学、教育实习和学位论文。

① 理科和文科综合课程。包括数学、计算机、经济学、工程制图、公民课、社会行为和交际，这些课程将帮助学生掌握基础性的知识、概念，树立公民责任感和义务感，通过口头或者书面有效地表达自己的思想和对技术的理解，进行批判性思维和推理，将相关知识识应用到实际中去。

② 建筑学核心课程。从事建筑业的职教教师必须具备基本的物理、化学、土木工程和建筑技术领域的知识，这些课程构成建筑学领域的核心课程，使学生学会将数学和科学方面的理论和概念运用到技术体系中去。

③ 专业相关的核心课程。所有学习建筑修造技术（BCT）的学生要学习木工和金属加工（如管道工）以及建筑维修（电气安装、环境卫生、通风设备）等方面的知识。筑路专业的学生还要学习高速公路修建方面的理论和实践技术，重点学习公路的设计和规划、材料学、人行道的类型和设计、筑路和道路维修。学习水利技术（WT）、供水和下水道设施（WSS）、水利资源开发的学生还要学习水利和环境工程方面的知识。

④ 行业见习。学完 4 个学期的课程后，职教师范生还要接受专业的实践和训练，以获得所学领域的实践经验。见习期结束以后，学生要向负责见习工作协调员提供有见习单位背景的综合见习报告，评定合格后，学生才能注册学习下一个学期的课程。评估不合格的学生要随下一届学生重修本学期的内容。

⑤ 教育科学。针对这些将来从事职教教师工作的学生，他们学习的一个核心领域是以职教体系为核心的职业技术教育学、学习理论，基于能力的教育和培训以及课程教学法。

⑥ 在职业技术院校实习。职教师范生还要在职业技术院校完成历时 9 个月的教学实习以获取基本的教学经验，将其教育方面的理论知识和教师工作联系起来，逐步形成教师应有的教学态度和道德准则。

⑦ 学位论文。学士学位论文通常是四年制本科生的最后教学环节。旨在培养学生的创新能力和解决问题的能力。论文通常是技术领域的题目，学生要在教师的指导下独立完成论文的写作。

（5）课程学分

该项目的学分互认系统统称为 ECTS。在该体系下，学分按照课程模块（单元）分配，包括学生的出勤、研讨活动、独立学习、课程设计和测验准备情况五个方面的内容。每个学分代表 25～30 个学

时的教学活动，成绩必须在 E 以上。每个学期的学分总数为 30 个学分点，相当于 750～900 个学时。

以上各模块共构成 240 个学分，其中文理科综合科目占 15.4%；建筑学核心科目占 27.1%；其余专业相关的三个核心模块占 12.5%；职业技术教育学占 16.7%；行业见习占 3.3%；职业技术院校实习占 18.8%；学士学位论文占 6.3%。核心模块包括行业见习的内容，学生要在第六个学期期末的时选择四个核心模块之一进行学习。

（6）课程计划

各学年的课程设置和学分分配分别见表 11～表 14，第一、第二学年公共课、专业基础课程大体相同，到第三学年按专业方向划分。

表 11　学年的课程设置和学分分配表——第一学年

第一年	课　　程	学分	出勤	独立学习	实习	作业	工作量
学期 I	教育研究和 TVET 概论	5	4	2		4	150
	国际视域下的 TVET 体系	3	2	1		3	90
	工程技能简介	3	1		3	2	90
	工程制图	6	2	2	4	4	180
	经济学导论	3	2	1		3	90
	TVET 职业英语	4	3	2		3	120
	应用数学 I	6	3	3		6	180
	总分	30	17	11	7	24	900
学期 II	教育心理学	4	3	2		3	120
	TVET 研究策略和方法	4	3	2		3	120
	应用数学 II	6	3	3		6	180
	工程力学 I	6	4	2		6	180
	车间实习	3	1		3	2	90
	计算机基础	3	2		2	2	90
	公民学和道德教育	3	3			3	90
	总分	29	19	9	5	25	870

表 12　学年的课程设置和学分分配表——第二学年

第二学年	课　　程	学分	出勤	独立学习	实习	作业	工作量
学期 I	基于能力的教育和培训的概念（CBET）	3	2	1		3	90
	课程和职业资格标准	3	2	1		3	90
	材料学	6	3		3	6	180
	结构原理	7	4	1	3	6	210
	地质力学基础	7	4	1	3	6	210
	建筑材料	5	2		3	5	150
	总分	31	17	4	12	29	930
学期 II	学习评估	3	2	1		3	90
	钢筋混泥土结构	7	4	1	3	6	210
	地基工程	6	3		3	6	180
学期 II	测量学 I	5	2		3	5	150
	建筑构造	5	2		3	5	150
	施工机械与管理	6	4	3		5	180
	总分	32	17	5	12	30	960

表 13　学年的课程设置和学分分配表——第三学年（建筑构造和技术专业方向为例）

第三学年	课　　程	学分	出勤	独立学习	实习	作业	工作量
学期 I	教学法基础和常见问题	3	2	1		3	90
	学校管理和质量保证	3	2	1		3	90
	合同、说明书和工料测量	5	2		3	5	150
	建筑学基本原理	3	1		3	2	90
	建筑制图	3	1		3	2	90
	砌石工程	5	2		3	5	150
	行业见习	8			30		240
	总分	30	10	2	42	20	900
学期 II	职业学校教学法	6	4	2		6	180
	教学媒体的开发与应用	3		2	2	2	90
	内部装饰	5	2		3	5	150
	木工（选修）	7	3		6	5	210
	金属加工（选修）	7	3		6	5	210
	环境卫生、供热通风与空调（选修）	7	3		6	5	210
	电气设备安装（选修）	7	3		6	5	210
	总分	28	12	4	17	23	840

表 14　学年的课程设置和学分分配表——第四学年

第四学年	课　　程	学分	出勤	独立学习	实习	作业	工作量
学期 I	TVET 院校实习	30		5	20	10	900
学期 II	TVET 院校实习	15		5	20	10	450
	学士学位论文	15					450
	总分	30		5	20	10	900

5.3　职教教师在职培训与职业发展

除职业技术教育与培训学士学位培养项目外，埃塞俄比亚还积极开展在职教师的培训（In-Service Training，IST））。

1．存在问题反思

过去十几年中，埃塞俄比亚政府多次指出职业技术教育与培训及其体制中存在的严重质量问题。根据 ecbp 的分析结果，师资质量最突出的问题在于：教师过分注重理论方面的积累，实践技能不足；缺乏新的实践教学理论，教学方式老套；缺乏技术知识，科学基础薄弱；缺乏教授专业方面的工作体验，入职门槛低；工资水平低，社会认可度低，教师缺乏工作动力。但现实情况是，从事职教的教师在完成学业之后并没有多少机会提升自己的业务水平。除一些客观原因外，国家能提供的合格的培训项目也非常有限。

2．引进教师资格标准体系

近年来，教师资格标准体系的引进使教师的在职培训工作进入了新阶段。埃塞俄比亚培训职教教师资格标准体系的两个核心因素是：教师能力的九个核心领域和四级教师资格水平。九项能力包括：筹划、实施和测量所教授课程的能力；提供与职业相关的学习环境、资料和媒体的能力；提供和开展评估的能力；指导和安置学生的能力；开发和评价课程的能力；处理学校事务和管理职教机构的能力；推动公共关系的能力；发展自身职业的能力。九个能力均涉及一系列的行为和责任，而且涵盖了教师

资格水平的四个层次。这四个水平级别由低到高依次为A、B、C和D。其中A级水平的教师是合格的职教教师或技能培训人员；B级教师要获取国家学历，是职教指导人员或专家；C级教师应该具有本科学士学位，而D级教师则应该具有硕士学位。总体来说，凡是具备技术能力和工作经验的人都可以成为职教教师或指导人员，但优先针对那些有几年实践工作经验的职业技术院校的毕业生。低级别的教师通过培训可以不断晋级。

3．职教机构教师的入职与专业提升

职教机构教师的入职条件是：参加并完成了一定的职业技术教育与培训，具备教授学员所必须的实践动手能力，并要取得接受高等教育的资格证明，然后选择在与自己所从事的工作领域最接近的职教教师培训机构或者大学注册并进修。如果需要提升自己的技能，职教教师需要联系自己所在机构或学院的领导，经所在单位联系当地的职教局提出申请，就可以接受全年开放的提升课程的培训。现在，欲成为职教教师还须通过职业能力评估，这是一个前提条件。

4．培训资格的认证和激励

参加职业技术教育与培训的在职培训教师有机会获得相应的资格证书，这些证书将成为教师未来发展和晋升的前提条件。证书一方面证明持证者参加并已经完成了培训模块的学习；另一方面，教师还可以因此获得评估机会，从而获得由培训机构颁发的具体模块的能力证书。这就改变了以往的以学习期限长短等作为核心指标的评估体系，而是以结果，即培训后的实际能力水平来进行评价。

6　埃塞俄比亚的合作性培训、企业内培训

6.1　职业技术培训概述

埃塞俄比亚传统的职教体系不完整，不同类型的机构、不同的水平层次和不同的培训形式混杂在一起，十分凌乱。公立职教机构由联邦教育部和州职教局领导，只为10年级后的学生提供中级水平的培训。公办和私营企业各自封闭起来开展自己的入职培训和继续培训，互不合作，互不交流。如今，已经有越来越多的私立职教机构开设了门类广泛的培训课程，虽然还没有机构认定其培训的结果，但是针对职前和在职的培训已经广泛推开，尽管与正规的继续教育衔接还十分有限。

改革后的职教体系包括正规和非正规的培训，依托公立、私立机构以及在企业中开展培训。埃塞俄比亚借鉴引入职业资格框架（Ethiopian TVET Qualifications Framework，ETQF），试图在推行新的职业资格标准过程中将正规和非正规的培训有机地结合起来。在职业资格框架下实施，既有学历的认可机制，又为更广泛的需求群体创造学习机会，开辟职教体系下的继续教育之路。

改革后的职教体系是基于成果导向的体系，也就是说培训的过程（地点、方式、学制等）已经不再像往常那么重要。评估和资格认定程序不会介意学员怎样获得了技能，只要他们具备合格的能力就能获得职业资格认证。

职业资格框架旨在通过职业资格标准来衡量并保证职业技术教育与培训的质量，当然也会才刺激培训自身质量的提高。表征质量的一个重要指数就是培训效果与劳动力市场所需技能的符合程度。所以，通过合作培训的方式在借助企业开展培训是提高实践技能和劳动能力也即提高培训质量的重要措施。

近年来，尽管正规的职业技术教育与培训在数量上有非常明显的增长，但也还只有3%的相关人群才能接受正规的职业技术教育与培训，这表明职教改革的一个重要目标就在于为更多的人创造接受高质量教育与培训的机会。不仅如此，改革还要利用合作性培训等方式为年轻人创造更多培训机会，促进就业。

6.2　合作性培训

合作性培训（Cooperative Training，CT）是通过雇主企业（具体工作场所进行系统培训）与职教

机构（教室、实验室、教学车间的教学与训练）合作而开展的一种培训。合作性培训中的一部分在公立、私立机构或者非政府组织的职教机构中开展；另一部分（学徒期或者见习期）在企业中完成。也就是说，培训在学校和真实的工作环境中交替开展。职教机构、企业和学员构成了合作性培训中三支最主要的力量。

1．合作性培训的组织构成

实施合作性培训的重要参与者包括雇主、商会，职教主管部门，国营、私营、非政府组织的职教提供者，职业能力评估机构和专业团体。职教体系下培训的核心功能是实施培训以及管理的过程，确保培训质量，提供经济资助并建立参与者之间的互动。合作性培训的关系，见表 15。

表 15　合作性培训参与各方的功能和分工关系

参与者	培训	经济资助	确保质量		相互关系
			保证部门	保证途径	
雇主及其代表	课程中所有实践和部分理论内容	企业得到政府的启动资助和激励	ISO 认证，企业自愿接受评估；企业培训人员被职业能力评估中心授予培训资格	依据职业资格标准参与职业评估（自愿）	定期和 TVET 机构培训人员交流
TVET 机构	课程中所有理论和部分实践内容，并为企业培训提供便利	联邦/州政府（或由私人提供资助）	符合标准要求的课程设置，基于结果的评估	引进最好的实践方法，例如以学员为中心的教学和培训	定期和企业培训人员交流
职业能力评估中心	管理或对培训和评估人员进行评估	联邦/州政府，服务费用		职业评估、企业鉴定、培训人员资格认定	定期与教学和培训部门交流，与州 TVET 顾问委员会交流
议会	为合作培训提供信息，并提高人们对该培训的认识程度，提供培训机会	会员费	例如：开设质量管理和其他相关课程	职业能力评估中心进行管理	定期与职业能力评估中心、州 TVET 顾问委员会和企业交流

2．参与者在合作培训中的责任

职教机构不仅负责教授课程的主要理论和实践部分，还要在学员和参与合作培训的企业之间架起桥梁。一方面要把学生安排到不同企业所开展的培训中去；另一方面要促使尽可能多的企业从培训中为自己的员工和职业指导人员赢得充分培训的机会。这种从培训提供者到协调者的角色转变，要求职教机构的员工应具备一定的素质。

有专家建议，随着企业培训状况的改善，职教机构培训的组织形式应该发生相应的变化。现阶段，学员一年中有 9 个月的时间在接受职教机构的培训，而把学期间（暑期）的 3 个月用于接受企业培训。为了保证学年的正常循环，加之许多行业的培训模块几乎都是 3 个月的期限，建议以 3 个月作为培训的基本时段。接受长期培训的学员至少要接受两期（6 个月）的企业培训。企业培训的具体时间长度要根据行业特点来决定。为了使更多学员能接受到企业培训，并提高职教机构的培训实力，在任何一个 3 个月的培训期限内，都要确保有 1/3（或 1/2）的学员在企业里接受培训，其余的 2/3（或 1/2）学员在职教机构接受培训。为此，这些职教机构要在培训中采用更灵活的方式，并对现有教学计划进行重大调整。他们还应努力做好行政管理工作，要在各种职业培训大纲中标明各个培训环节将在何处实施。

在合作培训中，职教教师不仅要做好教学工作，还要帮助企业制定和完善其培训计划。其中，联合培训项目旨在更加充分地把企业培训和院校等机构培训结合起来，培养学员独立解决复杂的实际问题的能力。职业培训教师也要尽可能地参与到联合培训项目中去。

3．提高合作性培训质量的措施

（1）企业积极配合

在改革后的职教体系中，企业通过以下渠道在提高培训质量方面发挥重要作用。

① 企业指派一名或几名经验丰富的员工担任培训工作，这些人员要有一定时间指导和监督学员的培训过程。

② 企业培训人员参与制订企业的培训计划，同时也受到来自职教机构教师的支持，培训计划要以课程模块为基础，并符合相应的职业资格标准。必要时，还要对教学计划与学员进行讨论。

③ 企业培训要依据双方确定好的计划进行。

④ 鼓励企业员工不断接受更高水平的培训，并得到职业能力认证。

⑤ 鼓励企业积极发挥培训职能。

⑥ 为了保证培训质量，企业可以参与职业能力评估。

⑦ 以经济激励的方式鼓励企业参与合作培训，例如：对企业培训给予补助或者减免一定的纳税额，减免培训所需机械和设备的购置税等。

⑧ 积极支持企业为职教机构培训提供技术和课程。

⑨ 为企业员工，尤其是企业培训人员提供业务提升机会。

（2）建立专门评估机构

培训的质量和过程由能力中心负责，包括鉴定参与培训的企业，并对企业提供的培训人员进行资质确认。从长远看来，要有一整套对企业和培训人员资质的独立评估体系。从近期来看，为了保证合作培训的顺利开始，对企业和培训人员的资质评定根据实际情况确认即可。

能力中心的专家主要从职教管理机构、职业技术院校或者企业中招聘而来，必须有丰富的职教经验。他们是职业能力评估中心的兼职或者全职员工，能力中心要为这些专家所从事的评定和监管工作支付报酬。从发展来看，能力中心还发挥着为培训企业招募和培养评估专家队伍的作用，还要为有兴趣参与培训的企业提供信息资源，创造条件使其和有经验的企业进行交流协作。要为尚不具备培训资格的企业之间建立关系，鼓励其自力更生，逐步开展自主培训。实际上，能力中心是联系参与培训的各个企业、职教机构和院校、联邦和州职教委员会和议院之间的纽带，还要为所有有资格提供培训的企业和培训人员留存档案。

（3）形成交流机制

为了确保合作培训的质量，尤其是增强院校培训和企业培训的互补性，必须形成和实行参与者之间互相交流的有效机制。因此，定期召开所有参与者出席的会议，进行系统和全面的信息交流。在联邦层面履行该义务的应该是政府的职教权威机构；地方上可以是能力中心或者职教局等权威部门。为了合作培训的可持续开展，还要建立相应的组织机构，许可在个别学员放弃培训等情况下该培训能够持续开展，这就要求职教机构和企业的培训者们做进一步努力。国际方面的经验表明，必须有恰当而透明的激励和弥补机制来保证其实现。

6.3　企业培训

1．企业培训的必要性

职业技术教育与培训是提高劳动力技术水平和能力建设的重要方面。但是，在埃塞俄比亚教育部的职业技术教育与培训有关文件，以及在埃塞—德国2003年签订的埃塞俄比亚职教质量体系中都指出，以往的职业技术教育与培训并没有达到满意的效果。雇主对学员的实践性技能和学习内容尤其不满。往往是企业和雇主不得不设法再次创造培训机会填补员工的技能和知识空白。

2．企业培训的优势

行业竞争力主要来源于其行业自身的有效性、效率水平和对行业标准的遵从程度。一个企业的竞争力则主要在于其产品质量和员工的技能水平。企业培训正是为企业提供合格的员工，使其具备生产所需的技术能力，优化其工作表现，进一步提升企业生产力水平。如果企业生产要转型，或者要开发新产品，对员工进行培训更是帮助企业成功改进和转型的必要条件。同时，培训也是企业自身应对技术变化和技术革新的一种手段，是企业提高员工素质经济又有效的方式。

企业培训的优势在于为在职员工提供在工作的同时保持并提升自身能力的机会。不但培训与企业的实际需求有紧密、连续的相关性，而且它能因企业之便安排日程，减少甚至节省旅费和食宿费用，降低培训成本。

3．企业培训的变革

随着埃塞俄比亚职教体系改革的推进，一方面企业培训和公立的职教体系挂起钩来，建立综合性的职教体系，而不是单打独斗，各自为战；另一方面，培训与职业资格标准联系起来，使企业参与到职业资格标准的开发，以及职业能力的评估过程中，使企业学员能够像职教机构的学员一样，有机会接受技能测试并获得资格认证。另外，企业培训要创设一切可能条件，与各类培训机构建立紧密的合作关系。这样做有助于职教机构了解职业界的具体需求并将其融入教学之中。由于改革后的职教体系是基于成果的，允许灵活机动地设计教学培训过程，职业技术教育与培训提供者们可以根据本地劳动力市场的需求状况自由地选择培训最佳的方式。他们可以选择采用或者修订各个职业资格标准下的课程模块，推荐自身需求的培训内容、组织方式和培训期限。

4．企业培训的主要形式和流程

（1）企业培训的形式

企业培训也有正规和非正规两种形式。正规的培训一般由企业自己设计培训计划并开展培训；或者是通过购买专业培训机构（人员）的培训项目委托培训；或者由企业量身定做自己的培训项目。正规的企业培训合理规划、恰当运作，比较规范，还会节约成本。非正规的企业培训一般没有确定的计划、时间和地点，具有一定的随机性，甚至包括企业鼓励员工相互学习或自主学习等，一些开明的企业对非正规培训越来越重视。

（2）企业培训的流程

确定目标→分析学员需求→设计和实施项目→评估培训效果。

5．企业培训的准备与效果评量

（1）企业培训的准备

开展成功的培训需要具备诸如技术、设施、安全、卫生等方面的条件。顺利、有效地开展培训，首先要关注整体环境的建设。在培训的资源总是比较紧张的情形下，为了提高培训的成果，体现经济适用，就要突出重点，优化设计培训项目。

（2）企业培训的效果评量

培训效果的检验尺度是以提高企业的生产力、改进产品质量和企业效益来衡量的。对员工而言，接受培训以后他们不仅具备相应的知识和技术，更重要的是增强了工作动机和实现企业生产目标的积极态度。

培训要设定不同的水平和目标层次，通过反馈，知道受训者所获得的能力和达到的程度。当然，企业培训的成效关键是看对公司所带来的利益。为此，企业要通过对比培训前后的情况测算培训的投资回报，投资回报可以表现为培训后废品、返工性的工作减少，顾客抱怨减少，销售量增长等。

7　埃塞俄比亚的职业资格标准

埃塞俄比亚的职教体系正处在改革过程之中，改革的重点是使职业技术教育与培训能够依据市场需求、结合行业发展为社会提供服务。职业资格标准能全面反映工作场所的实际状况和相关的需求情况，确定一个人进入职场所必须拥有的职业能力。目前，埃塞俄比亚的职业技术教育与培训改革的核心是以社会需求和培训结果为导向，把职业资格标准（Ethiopian Occupational Standards，简称 EOS）作为教学依据和评估基准。

7.1　职业资格标准的建立

1．建立职业资格标准的基本原则

① 在借鉴和改进的基础上，以务实的态度、恰当的方法制定包括形成职业资格标准的程序在内的适合埃塞俄比亚国情的完整的职业资格标准体系。

② 在关注埃塞俄比亚当今经济发展的同时，使职业资格标准符合技术转化、增强预见性和适应未来要求的功能。

③ 职业资格标准既不能太宽泛，又不能太狭窄，既能充分反映某个具体职业的特殊性及其适用范围，又能在众多企业中具有广泛的通用性和适应性。

④ 职业资格标准是埃塞俄比亚职教体系下进行培训、评估和职业能力认定的基准，要取得所有利益相关者的接受和认可。

⑤ 随着技术的发展，职业资格标准必然会发生变化，定期修订和升级对于维持职业资格标准以需求为导向的初衷至关重要。

鉴于劳动分工的具体化，对职业门类的描述又具有相对局限性。如果只关注非常具体工作下的具体要求，而不能反映该工作所存在的大环境，就会出现问题。所以，在制定职业资格标准的过程中要充分考虑不同经济部门，以及各经济部门下的有关行业及其内在的相互联系和特征。职业资格标准的质量很大程度上取决于是否能够实现在职业资格标准体系下按需用人和合理用人。所以，代表企业的专家和管理人员要充分考虑不同企业的情况，如企业的类型、规模、地区差异等，形成切实可行的职业资格标准，并最终密切与用人方联系的纽带。

2．编制职业资格标准的功能分析法

为了便于技术转化，埃塞俄比亚在制定职业资格标准的过程中应用了功能分析法，结合国际上的通行做法，采纳、改进了国际标准并借鉴了其成功的经验。

功能分析法的实施，包括咨询参与方的意见和组织专家论证，由其中的杰出人才和管理人员使用多种技术形成标准，并对其准确性予以进一步的确认。该过程通常要经过以下五个步骤。

步骤 1：核心目标陈述

该过程至上而下，由粗到细，通常基于一个部门或者组织机构的职责任务，并从分析它们的核心目标开始。

在描述目标时必须使用“动词—宾语—条件”的语言结构，要尽可能简练。

步骤 2：认定主要功能

分析的下一个层次是认定工作的主要功能。例如：进行研究和开发（在企业范围内）；计划和实施营销策略（在企业范围内）；做好人力资源管理（在企业范围内）；做好组织管理（在部门范围内）；管理会议和职工大会（在部门范围内）。

步骤 3：完成资格水平

这一步要将基本的能力单元和恰当的能力资格框架对应起来。普通能力是指那些在各个部分、各

个职业门类中都需要的能力，而核心能力是指某些工作或者企业专门要求具备的能力，这两者都是指向国家级证书（National Certification，NC）的要求。

这些能力单元被归类后就会形成某个行业一致认可的和必须具备的资格标准。

步骤 4：在功能分析基础上鉴定当前的工作

初步的资格标准形成后必须要在实际工作中进行检验，进行必要的修订。

步骤 5：完成职责表

这一步同样是备选步骤，但是对于资格搭配十分有用。它涉及确立组织层级以及每个重要功能下相应的责任水平，见表 16。

表 16　主要功能分析表

资格水平	主 要 功 能					责任水平
	管理	营销或销售	研究和开发	运作	其他	
5						高级管理
4						中级管理
3						技术
2						生产
1						简单生产

总之，形成职业资格标准始于确立总体视角，然后逐步细化，对该部分下的相关职业门类中的主要功能进行鉴别和归类，对获得认定的职业要进行分析和进一步的详细描述，最终在同一模式下将分析和描述的结果予以记录成文。

7.2　职业资格标准的组成

1．职业名称

一个职业包括一系列的具有共性或者紧密联系的责任和义务，在有代表性的行业中出现，而一项工作有具体的职责和任务要求，对应具体的职位。例如：汽车维修、纺织生产、社区医疗、商务管理、法律服务等。

职业名称在职业资格标准描述中不应该使用惯用的岗位名称。例如：管道工、机械师、检查员、办事员等。

2．能力单元

能力单元是职业资格标准的核心，是指某个职业下连贯的、明确的行为规格分类。它包括对知识、技能和工作场所需要的其他能力。能力单元的核心是对人工作行为的预期，而不是实际状况的描述。能力单元的主要特点是：

① 只包括一个人在正常情况下所能完成的任务。

② 反映知识、技能和其他能力的广泛性。

③ 包含个人独有的行为过程，如规划、实施和评估。

④ 包含一般性的技能、工作环境和工作能力方面的内容，如职业健康和安全、职业态度等。

⑤ 关系到当前和未来的技能要求。

⑥ 具备足够的应用的灵活性，既有独立的能力单元，又有能力单元的组合。

⑦ 在迁移性和评估的认可度方面具有可控性。

⑧ 便于在不同地点下被使用，例如在大、中、小型的企业中都可以使用。

⑨ 兼顾既反映学业成绩又体现企业生产实践水平。

⑩ 能够被认可和记录的国家层面的最小能力单位。

⑪ 按照能力指南中的描述，针对完成单个能力单元、能力单元组合颁发相应能力证书。

⑫ 单项的能力单元不完全与资格水平相对应。

⑬ 不规定教学培训过程。

⑭ 能力单元是能力因素的组合，这些因素可能会在不止一种职业中出现。

⑮ 单个的能力单元会根据实际学时和水平层次对应一个学分值，表示学习这个能力单元达到的质量标准所要求的认知、情感和心理方面的表现。

能力单元在形成文件时其标准格式包括：单元名称、能力因素、行为标准、变量范围和证据指南，见表 17。

表 17　能力单元的组成与说明

组成部分	描　　述
单元描述	确定该能力单元的工作领域。
能力因素	以结果性的术语描述在某个特定工作领域内工作的人应该能够实现的行为，要对被评估者分别进行各个能力因素的评估，最终决定是否胜任整个能力单元的要求。
行为标准	规定被试应该满足的行为标准及其相应的水平层次，每个因素下都包含多个行为标准。
变量范围	描述本能力单元工作活动所要求的发生条件，允许在企业和工作地点上存在包括知识、技能和做法方面的差异。被试必须能够在一定的任务过程和环境范围中应用一定广度的设备、材料和信息资源，而不局限于单一范围的条件。
证据指南	提供收集本能力单元证据所要求的具体的和强制性的建议，收集证据的方法和背景环境。

各组成部分的重要特征为：

① 能力因素要描述与能力单元相关的能力，如果超出了能力单元的范围会给评估带来困难。

② 行为标准必须包括行为的结果和标准。

③ 变量范围是评估员确定开展评估环境条件的关键信息，要明确指出被试的任务信息。

④ 证据指南是指导工作场所和用于评估培训项目的能力单元。它包含以下几个部分：关键能力、支撑性知识、支撑性技能、资源状况、评估环境、评估方法。

3．符合国家职业技术教育与培训资格框架的要求

在制定职业资格标准的过程中，行业专家和实际从业者的代表被召集在一起确定工人在工作场所有效地从事工作所必须具备的能力。所有能力得以明确和认定之后，就要将职业资格标准进行打包，与国家职业技术教育与培训资格框架（National TVET-Qualification Framework，简称 NTQF，见表 18）进行匹配。也就是确定资格框架中的资格水平层次。资格框架描述一个称职的人员在工作场所所能承担的任务的范围、责任及其水平。埃塞俄比亚各类的职业工作及已开发职业资格标准情况，参见表 19。

表 18　埃塞俄比亚国家 TVET 资格基本框架说明

资格层次	核心要求描述			
	解决问题的能力/信息加工	义务、责任和自主性水平	知识和技能水平	适应操作环境变化水平
5	对抽象的问题形成创新性解决办法	评审并改进自己和他人的绩效	具有工作的综合性、专业化、理论性和实践性知识；清楚所具备知识的局限性。将专长应用到广泛的认知和实践领域	管理和监控不可预测的变化；独立应用知识和技能；应对具有高度复杂性、关联性、不透明性和动态性的情况

续表

资格层次	核心要求描述			
	解决问题的能力/信息加工	义务、责任和自主性水平	知识和技能水平	适应操作环境变化水平
4	就工作领域的具体问题形成解决办法	指导他人的工作；对评价和改进工作担负一定的责任；领导并指导自己和他人的组织活动	具有某工作领域广泛的实践和理论知识；将专长应用到一定范围的认知和实践中去	在工作方针指引下具备独立处理可预测变化性的能力；在广泛的环境中从事不同类型下的活动和工作，其中大多数工作具有复杂性和非惯常性；具有对情况的关联性、不透明性和动态性的高度认识
3	选择并应用基本的方法、材料和信息解决问题	负责完成工作任务；领导解决一些具体问题	具有某工作领域的事实、原则、过程和综合性概念方面的知识；有一定应用认知和实践技能的能力	能够根据环境调整自身行为以解决问题的能力；在多种环境下发挥不同作用的能力；对情况的关联性、不透明性和动态性能高度重视
2	使用相关信息；用简单的规则和工具解决惯常性问题	具备自主性；能在监督指导之下工作	具有某领域的基础的实践知识；有应用基础性认知和实践技能的能力	有在明确规定的环境中从事多种活动的能力；对情况的关联性具备一般性认识，对动态性认识程度低
1	执行简单的任务	在直接指导之下工作	具有应用基本技能的基本性和普遍性知识	有在惯常的、可预测的情况下从事具体范围内的工作的能力；对情况的复杂性、互联性和不透明性认识程度低；高度的稳定性

表 19　埃塞俄比亚的职业种类及已开发职业资格标准汇总表

职　业	专　业	级别	OC	OS	AT	MC	TTUS
1.建筑	1.1 石匠	III	√	√	√	√	√
	1.2 木匠	III	√	√	√	√	√
	1.3 砖瓦匠	III	√	√	√	√	√
	1.4 油漆和装修工	III	√	√	√	√	√
	1.5 泥灰和石膏工	III	√	√	√	√	√
	1.6 金属建材工	IV	√	√	√	√	√
	1.7 建筑线路装设工	IV	√	√	√	√	√
	1.8 水泥工	IV	√	√	√	√	√
	1.9 管道工	III	√	√	√	√	√
	1.10 勘测工	IV	√	√	×	×	×
	1.11 图样绘制工	IV	√	√	×	×	×
	1.12 道路修筑和维护	IV	√	√	×	×	×
	1.13 筑路材料检测		√	×	×	×	×
	1.14 泥土运送机械操作		√	×	×	×	×
	1.15 家具制造	IV	√	√	×	×	×
	1.16 卷扬机操作		√	×	×	×	×
	1.17 板材加工		√	×	×	×	×
	1.18 建筑楼梯和电梯		×	×	×	×	×
2.电气/电子	2.1 视听电子设备技术	IV	√	√	√	√	√
	2.2 生物医疗电子设备	IV	√	√	√	√	√
	2.3 家用电气技术	III	√	√	√	√	√

续表

职　业	专　业	级别	OC	OS	AT	MC	TTUS
2.电气/电子	2.4 工业电气设备及驱动装置	III	√	√	√	√	√
	2.5 电子办公设备技术	IV	√	√	√	√	√
	2.6 测试设备技术	III	√	√	√	√	√
	2.7 机械电子		√	×	×	×	×
3.机械	3.1 机械构造和装配	III	√	√	√	√	√
	3.2 机械加工	III	√	√	√	√	√
	3.3 加工机械的搭建，安装和试用	V	√	√	√	√	√
4.汽车	4.1 机身维修	IV	√	√	√	√	√
	4.2 汽车电气和电子	IV	√	√	√	√	√
	4.3 动力传动系统检修	IV	√	√	√	√	√
	4.4 发动机原理与检修	III	√	√	√	√	√
	4.5 汽车喷漆	III	√	√	√	√	√
5.纺织技术	5.1 服装款式制作与裁剪	III	√	√	×	√	√
	5.2 服装缝纫，刺绣，整理	III	√	√	×	√	√
	5.3 轧花工艺	II	√	√	×	√	×
	5.4 针织工艺	III	√	√	×	√	√
	5.5 纺纱工艺	IV	√	√	×	√	×
	5.6 纺织化学加工	IV	√	√	×	√	×
	5.7 织布技术	III	√	√	×	√	×
6.皮革技术	6.1 鞋类黏合	III	√	√	√	√	×
	6.2 鞋类切割	III	√	√	√	√	×
	6.3 鞋类设计和鞋楦制作	IV	√	√	√	√	×
	6.4 鞋帮加固和定型	III	√	√	√	√	×
	6.5 皮制品切割	III	√	√	√	√	×
	6.6 皮制品设计和样品制作	IV	√	√	√	√	×
	6.7 皮衣裁剪	III	√	√	√	√	×
	6.8 皮衣设计和样品制作	IV	√	√	√	√	×
	6.9 皮衣缝制与组装	III	√	√	√	√	√
	6.10 皮革处理技术	IV	√	√	√	√	√
	6.11 皮制品缝制与组装	IV	√	√	√	√	√
7.农产品加工	7.1 食用油脂加工技术						
	7.1.1 早收晚收技术和食品加工技术		√	×	×	×	×
	7.1.2 食用油脂提炼技术	IV	√	√	×	×	×
	7.1.3 锅炉和水处理		√	×	×	×	×
	7.1.4 实验分析		√	×	×	×	×
	7.2 谷类加工						
	7.2.1 谷物粉碎技术		√	×	×	×	×
	7.2.2 烤焙技术	III	√	√	×	×	×
	7.2.3 通心粉和面条技术	III	√	√	×	×	×
	7.3 肉类和鱼类加工						

续表

职　业	专　业	级别	OC	OS	AT	MC	TTUS
7.农产品加工	7.3.1 屠宰		√	×	×	×	×
	7.3.2 宰杀		√	×	×	×	×
	7.3.3 鱼类加工		√	×	×	×	×
	7.3.4 质量监管		√	×	×	×	×
	7.4 奶制品加工						
	7.4.1 奶制品质量监控		√	×	×	×	×
	7.4.2 奶制品加工机械和设备的操作与维护		√	×	×	×	×
	7.4.3 奶制品开发		√	×	×	×	×
	7.5 茶叶和咖啡加工						
	7.5.1 茶叶加工	IV	√	√	×	×	×
	7.5.2 咖啡加工	IV	√	√	×	×	×
	7.5.3 茶叶质量监控	IV	√	√	×	×	×
	7.5.4 咖啡质量监控		√	×	×	×	×
	7.6 果蔬加工						
	7.6.1 果蔬加工技术	IV	√	√	×	×	×
	7.6.2 果蔬消毒和灭菌	III	√	√	×	×	×
	7.6.3 水果脱水		√	×	×	×	×
	7.6.4 加工前原材料的初级处理		√	×	×	×	×
	7.6.5 果蔬制品冷却、装箱和包装	II	√	√	×	×	×
8．工业实验技术	8.1 物理和化学实验技术		√	×	×	×	×
	8.2 生物实验技术		√	×	×	×	×
	8.3 毒物学实验技术		√	×	×	×	×
	8.4 实验设备维护		√	×	×	×	×
	8.5 实验室助理		√	×	×	×	×
9.商业和服务业	9.1 会计	V	√	√	√	√	√
	9.2 采购	IV	√	√	√	√	√
	9.3 营销	IV	√	√	√	√	√
	9.4 银行业		×	×	×	×	×
	9.5 保险业	V	√	√	√	√	√
	9.6 进出口业		√	√	√	√	√
	9.7 运输业	III	√	√	√	√	√
	9.8 法律服务	V	√	√	√	√	√
	9.9 人力资源管理	III	√	√	√	√	√
	9.10 文秘和办公室管理	IV	√	√	√	√	√
10.旅游和饭店管理	10.1 旅游业管理	V	√	√	√	√	√
	10.2 旅游实务	IV	√	√	√	√	√
	10.3 导游	IV	√	√	√	√	√
	10.4 饭店管理	V	√	√	√	√	√
	10.5 食品和饮料服务	III	√	√	√	√	√
	10.6 前台管理	III	√	√	√	√	√

续表

职　业	专　业	级别	OC	OS	AT	MC	TTUS
10.旅游和饭店管理	10.7 房间整理和衣物管理	III	√	√	√	√	√
	10.8 食品筹备	IV	√	√	√	√	√
	10.9 美容美发	IV	√	√	×	√	×
11.信息和通信技术（ICT）	11.1 数据库管理	V	√	√	×	×	×
	11.2 信息技术助理	IV	√	√	×	×	×
	11.3 ICT 支持和系统服务	III	√	√	×	×	×
	11.4 硬件和网络技术	III	√	√	×	×	×
	11.5 网络和多媒体技术	IV	√	√	×	×	×
12.气象学	12.1 气象预报	V	√	√	√	√	√
	12.2 气象观测	III	√	√	√	√	√
	12.3 气象技术助理	IV	√	√	√	√	√
13.医学	13.1 临床护理	V	√	√	×	√	√

注：√已完成；×计划中。

OC——职业能力；OS——职业资格标准；AT——评估工具；MC——课程模块；TTUS——教学材料。

7.3　职业资格标准示例：服装专业职业资格标准Ⅲ

1．能力单元图表

职业资格标准：服装制作（裁剪）Ⅲ级水平

职业代码：TXT AM

NTQF 三级水平

TXT AM3 01 0710 筹划服装的设计理念	TXT AM3 02 0710 身体测量及分析	TXT AM3 03 0710 设计服装款式
TXT AM3 04 0710 布料展开和布局设计	TXT AM3 05 0710 布料标记及裁剪	TXT AM3 06 0710 服装缝纫技术
TXT AM3 07 0710 服装加工	TXT AM3 08 0710 小型机器维修	TXT AM3 09 0710 质量标准应用
TXT AM3 10 0710 成本估计	TXT AM3 11 0710 领导小型队伍	TXT AM3 12 0710 引导工作场所的交流活动
TXT AM3 13 0710 展示工作价值		

2．模块示例

职业资格标准：服装制作（裁缝）水平级别Ⅲ	
单元名称	筹划服装的设计理念
单元编码	TXT AM3 01 0710
单元描述符	本能力单元包括将要应用的设计理念所蕴涵的知识、态度和技能，并能将这些方面的知识和技能应用到服装设计中

因素	行为标准
1．准备操作台	依据的职业健康和安全（OHS）实践要求摆放操作台和座位 挑选并准备画图的工具盒设备 摆放工具和设备以便有效开展操作
2．确定服装设计中的影响因素	分析 20 世纪以后的时尚潮流 分析 20 世纪的重大事件并将其与服饰潮流的变迁联系起来 分析潮流的周期
3．分析并应用设计原理	根据不同的设计原理分析服装 绘图表明服装的设计原理
4．解释设计纲要以形成服饰理念	附加上规格说明 说明服装类型 为设计好的服装制作文字材料
5．结束	检查图纸，防范与质量标准不一致的问题 按照要求进行修正或者更改 完善与文字材料有关的文件资料

变量	范围
OHS 行为规范	必须包括：识别和控制危险，估计并实施降低风险的各项措施，具体包括以下工作： ● 人工操作技术 ● 标准操作程序 ● 个人防护装备 ● 安全材料搬运 ● 休息 ● 对工作场所进行符合人体工程学的安排 ● 车间操作 ● 安全存储设备 ● 内务管理 ● 汇报事故和突发事件
绘图工具和设备	包括： ● A3 布局垫、HB 铅笔、转笔刀、橡皮 ● 模板
服装潮流	包括： ● 裙摆长度 ● 袖子的形状 ● 裤宽 ● 莱卡（人造弹性纤维） ● 时尚人群
设计原理	包括： ● 重复 ● 渐变 ● 韵律 ● 反射 ● 和谐 ● 对比 ● 显性 ● 比例 ● 均衡性 ● 整体性

续表

变量	范围
服装	包括： ● 短裙　● 衬衫/短袖 ● 连衣裙　● 长裤/短裤
文字材料	包括： ● 新设计的效果图 ● 织品样本 ● 规格说明书

证据	
关键能力	展示以下方面的知识和能力： ● 绘图之前准备工作台 ● 根据设计原理绘制简单的设计图 ● 选择使用正确的工具和设备 ● 根据质量标准所要求的规格和整洁程度，操作图纸和画板上的环节 ● 在画板上恰当使用注释进行说明或者传达必要的信息 ● 操作中应用 OHS 规定的行为规范 ● 做好准确记录
支撑性知识和态度	展示出以下方面的知识： ● 服装设计中织品材料的特征 ● 风格特征 ● 绘图技术 ● 操作顺序 ● OHS 行为规范，包括控制风险的措施 ● 质量规范 ● 工作场所规范 ● 记录和汇报规范
基础技能	展示出以下技能： ● 铅笔绘图技能 ● 读懂、解释和遵守工作规范、标准化操作程序以及工作指令的技能 ● 有序操作 ● 符合工作规范的技能 ● 澄清并检查与任务相关的信息 ● 按照 OHS 规范实施工作
相关资源	要求进入真实或者模拟的工作场所，使用真实材料和设备，接触工作场所的信息和 OHS 行为规范
评估办法	通过面试/书面测试或者演示/观察口头回答问题的能力、评价能力
评估环境	在工作场所或者相似的环境中对能力进行评估

8　埃塞俄比亚职业能力认证与考评工作[①]

除了培训服务，职业能力评估和职业资格认证（合起来简称职业能力认证）都是职业技术教育与培训以及技能发展部门的主要职责。委任评估人员和按规范实施职业能力评估是关系职业技术教育与培训质量的关键。

8.1　推行职业能力认证的意义

职业资格认证就是对照国家职业资格标准条款对本国的技术工人进行职业能力评估，检定他们是否达到完成任务应具备的能力水平。设计和实施职业技术资格认证的目标是通过确定工人的技能等级规范职业技术教育与培训行为，进而有序地推动提高技能型劳动力素质，并使其在可认证的职业领域中得以适当地就业。对技术工人的能力进行评估和认证还能促进他们提高自己的操作标准和生产能力。同时，由职业规范委员会对不同的职业进行规范和许可也能帮助企业界提高自身的生产标准，并对从

① 埃塞俄比亚的职业资格鉴定和职业能力认证工作近几年刚刚起步，其体系建立与实施借鉴了菲律宾的做法。

业者的不规范行为给予监督。

技能的标准化和资格认证还能够增进行业之间的关系。技能资格认证机制还能通过提高劳动生产力使企业具备更强的竞争力，从而更好地与国际质量标准接轨，达到其所要求的技能培训和其他方面的要求。

8.2 考评员资格

1．考评员资格框架

考评员资格框架由以下两部分组成：一是，技术技能（国家资格或国家证书）；二是，方法技能（能力评估方法）。考评员资格证书中认可持证人具备的相应资格并列举出他所掌握的具体能力模块，四个层级分别必须达到以下条件，才能获得考评员资格认证，如表 20 所示。

表 20 考评员资格、等级与相应方法能力

AQ 资格	技术等级	方法能力
AQ 1	NC I	评估筹划能力 评估实施能力
AQ 2	NC II	评估总结能力 设计采集证据的工具
AQ 3	NC III	培训考评员 协调能力评估过程
AQ 4	NC IV	设计并建立能力评估体系 评估管理能力 对评估体系监控和评价

考评员获得相应等级的资格证书，可以进行同级别或者低级别的能力评估。考评员的工作主要是筹划、实施，设计采集证据的工具，对评估进行总结。高级考评员还会担任有关的培训工作，协调评估过程，以及设计、建立、管理、监控评估体系并进行反思和修订等方面的工作。

2．考评员的委任

只要具备考评员资格就可获得被委任资格。但是，必须在个人提出申请或者表示有意愿当考评员的情况下才能被委任。一旦被委任，该考评员的姓名将被登记入国家的合格考评员名册。对考评员进行委任是非常有权威的，以确保所有具备国家级职业资格证书的人员都符合相应标准，从而保证国家级资格标准的严肃性得以始终不渝的贯彻。

委任要求的条件：具有至少两年在相关领域的工作经验，持有国家级证书，修完了由权威部门提供的考评员课程，至少协助做过对两次评估工作。

3．考评员的职责

（1）考评员的职责

在评估中，考评员和被评估人必须结成合作伙伴关系。也就是说，考评员必须直接参与评估过程，从而使被评估人对自己的能力水平和必须提高的技能有准确的认识。考评员要确保被评估人知晓评估的目的，被评估的能力模块，评估的环境（如时间、地点），取证方法以及所有应该事先准备的项目。

（2）考评员的能力与操守

识别并解释有关能力单元；选择恰当的取证方法；开发取证工具；实践证据原则；做出评估结论；例示所需的人际技能；考评员要确保尊重被评估人的选择自由（即不得以任何方式向被评估人施压）并保守评估机密（即只对授权人员传达评估的有关信息）。

（3）考评员的价值观

为了保证考评员的工作与评估体系要求的一致性，考评员应该具备以下主要的价值观。①自信地展示整体形象，全心全意投入工作；②有较高的知识和技能水平，工作有自豪感；③平易近人，热忱待人；④公平公正；⑤遵守工作程序，不懈怠；⑥做出应对紧急情况的预案；⑦有成本意识。

8.3　基于职业能力评估的筹划

1．能力的理解

将知识、技能和工作价值观成功应用到一定范围内和坏境下的工作过程中，并达到该工作场所操作标准的人就是能胜任工作的人，也就是有能力的人。这种关于能力的观点强调工作的结果，注重对员工的预期表现并突出强调将知识和技能应用到工作任务中。

能力通常分为四个层级：

① 任务技能：承担具体的工作。

② 任务管理技能：管理多个不同的任务，以完成整体性工作。

③ 非常规管理技能：对工作过程中出现的问题和违规行为做出反应，包括生产中断、路线改变、出乎预料或非典型性的结果，以及不好对付的客户等情况。

④ 工作或角色环境技能：熟练地应对一定工作环境所赋予的责任和期望，包括与他人合作、与客户和供应商沟通、遵守操作规程、服从公司政策和程序等。

2．能力标准

（1）能力标准的定义

能力标准就是对具体行业所要求具备的有效工作能力做出的规定。主要有以下内容：职业技术教育与培训认证的要素、评估的基准、课程建设和培训项目的基本原则，以及职业技术院校和高等教育部门之间的对应关系。能力标准通常是以各种能力单元为模块描述的。每个能力单元都代表个体通常情况下所能承担的独立性工作。

（2）能力标准的构成

以能力单元为单位，其标准构成包括：单元名称、相关能力、操作标准、变量范围、证据指南。

以上几部分构成的能力单元对工作情况进行描述，并指引考评员评定被评估人的表现是否合格。各组成部分的具体描述，见表 21。

表 21　能力单元组成与描述

组成部分	描　　述
单元名称	确定某项工作属于哪个能力单元。
相关能力	描述某人在工作中所能完成的任务，被评估人必须达到所测试的单元中的各个能力方面的要求，才表明他胜任整个能力单元的工作。
操作标准	描述被评估人所要展示的行为类型及所达到的标准。
变量范围	描述能力单元中所规定的行为在什么样的背景中发生，包括实践、理论方面的和其他方面的要求。被试必须将技能应用到一系列的任务、程序和技术环节中去，必须能使用一系列而不是单一类型的设备、资源和信息渠道。
证据指南	提出采集证据方面的具体建议和强制性要求，以及采集证据的方法和环境要求。成功评估的核心证据是：产品证据、知识证据和过程证据。

3．对基于能力的评估理解

（1）评估的定义

评估就是收集证据并做出是否达到能力要求的过程。所以，评估的目的就是要确认个体是否能在

工作中达到能力标准中所规定的要求。该定义中的三个关键信息点是：涉及证据的信息收集、做出专业性判断和评估的基准（能力标准）。

（2）基于能力的评估和测试

国家所采用的技能测试和资格认证过程是以综合的知识和技能测试为支撑的，大多数行业的被评估人需要完成知识测试和实践考试环节后可获得国家资格证书。

如今该体系正在联邦职教局的领导下朝着能力评估的方向改进，评估结果更看重的是能力证据而不再是测试成绩，被评估人员需要向评估机构提供系列证据资料以证明自己的职业能力。测试和能力评估的主要区别，见表 22。

表 22　测试和能力评估对比

测　　试	能力评估
做为评估结论的数据很有限	多种证据资料作为评估结论的支撑
评估时间有严格规定	可以收集过程性的能力证据
看重考试中的表现	看重工作场所的表现
语言技能对测试结果有重要影响	工作场所的知识和技能对评估结果有重要影响
测试结果可能会过时，不能反映行业的现状	强调工作场所的表现是否符合行业标准
培训提供方在评估中起主导作用	行业在评估中起主导作用
建立和维护的成本高	相对较低的建立和维护成本

8.4　职业能力评估

1．评估的目的

① 职业资格认证。

② 促进职业保健和工作安全。

③ 为招募、挑选和提拔新人提供依据。

④ 了解培训需求。

⑤ 颁发从业证照。

2．考评工作程序与任务

评估过程是考评员和被评估人在评估工作中所履行的步骤，包括：评估的准备、实施、记录、报告和回顾等环节。按照能力标准进行评估是一个规范化的过程，考评员工作的主要步骤：熟悉工作背景和环境；评估人与被评估人碰头、合作；计划和筹备证据采集；采集证据，做出评估决定；做出评估反馈；记录和汇报评估结果；回顾评估过程。

（1）评估前

① 确保评估场所条件完好。采光和通风条件良好；设备安全有效。②确保能够获得所有评估资源。设施、设备、材料；考评员指南和相应级别评定材料；通知被评估人提供全部应该准备的资料；③熟悉能力模块。能力评估背景；能力评估方法。

（2）评估期间

按照国家规定的程序和方法严格开展评估。①在评估前发布所有必要的通知；②减少被试的紧张感，使其注意力分散和易怒情绪降到最低程度；③必要时将指导语翻译成英文或方言；④如果被试有破坏设备等方面的工作表现，立即对其叫停。

（3）评估后

确保所有级别评定材料都已完成并完整交回。①按照标准的方法进行评估；②将必要的评估文件归

还获得评估中心授权的人员；③立刻准备评估报告；④避免在做出评估判断和决策时受到偏见的干扰。

评估员要注意维护评估体系的有效性，用专业的态度和方法对待被评估人，做到不受贿。

9　埃塞俄比亚职业技术教育与培训发展趋势评述

埃塞俄比亚近年来政治局势稳定，经济不断发展，职业技术教育与培训受到了空前的重视，并积极借鉴国外先进经验，进行根本性变革，逐步推行了一系列适应国际发展趋势的新政策、新措施，其职教发展战略强调要以劳动力市场的实际需求为导向，注重相关利益各方的参与和密切合作，初步构建起了比较完整的职教体系和制度框架，为推进职业技术教育与培训规范发展和内涵建设奠定了良好的基础。

第一，比较系统并且集中出台了一批旨在从整体上促进职业技术教育与培训改革发展的政策文件，为职业技术教育与培训发展指明了方向

近年来，埃塞俄比亚从优先开发人力资源促进经济发展出发，借助国际和国外援助之力，积极开展并改革职业技术教育与培训。在职业技术教育与培训的制度设计和政策措施上，大胆吸收世界上先进的经验，试图从顶层设计上快速实现与国际接轨，形成了比较配套的政策体系。改革的主要指向是，努力适应经济发展，贴近企业需要，鼓励通过各种形式的职业技术教育与培训，不拘一格地为青壮年劳动力创造就业和创业机会。采取积极的财政支持政策，体现出优先发展职教的强劲态势。但是，由于埃塞俄比亚的经济和职教基础都比较薄弱，实际工作中反映出政府热、民间冷，学校热、企业冷这种不太协调的发展状况。虽然发展职业技术教育与培训政府负有引领责任，但事实上如果教育部门承担了无限的责任，必然会造成职业技术教育与培训“学校化”、学历化倾向，而企业等用人单位置身事外又评头论足。其中，一个重要的现象能间接反映这方面的问题。埃塞俄比亚的在职人员参加成人教育的热情非常高涨，大部分职业技术院校的夜校班、业余班都很火爆，以至于这项收入成为学校创收的重要来源，各学校争相开设成人教育的专业和课程迎合了社会以学历为标准的需求。尽管堪称世界职教楷模的德国对埃塞俄比亚影响不小，但要成为民众和全社会的行动理念没有长期的积淀和与之相适应的发展基础和社会环境很难实现，尤其对于现代工业体系尚未建立、制造业水平处于工业化初级阶段的埃塞俄比亚来说，难度就更大。因为长期接受援助等缘故，领导与管理层对先进的职教理念和方法不乏理解和见识，但从资料上看到的描述与实际情况相差甚远，即便这些行动计划和发展设想的资料也包含着许多外国专家的智慧和努力。但从发展态势上看，可以比较乐观地说，当前埃塞俄比亚职业技术教育与培训在现代职教思想指导下开始全面启动起来了。

第二，建构起自上而下相对独立的职教体系和行政组织架构，理顺了职业技术教育与培训的管理体制

埃塞俄比亚教育职教改革最富有成效地表现在两方面：一是职业技术院校的建设。埃塞-中国职业技术学院为标志，建立起第一所具有重大建设意义的高等职教机构，在学制体系中填补了中等职业技术教育和高等教育之间的空白。当前正在积极利用外援大力发展高等职业技术教育，近几年计划建成5 所以上职业技术学院（高等）。二是行政管理方面。在短短的 3 年时间里重新构建起一套职教组织管理体系和职教发展体系。行政上，从国家层面成立联邦职教局，各州职教局也从原来的教育局中分离出来，成为相对独立的专门机构。业务上，几乎在同时，建立起了职业资格标准体系，相应地联邦和州两级的能力中心也成立起来，这是一个专司推行职业资格标准和和评估职教质量的机构，并以相对独立的第三方角色实施此项工作。由于职业资格标准及其评估（鉴定）工作具有很强的科学性、实践性和复杂性，在起步阶段，埃塞俄比亚职业能力评估机构的作用还不大，服务社会的局面还没打开，仍属于职教系统内部一个自我评价和认证机构，并未成为一个完全独立的面向社会的职业能力评估机构。一个不能回避的问题是，埃塞俄比亚的职业资格标准框架体系主要从澳大利亚借鉴而来，具体职业能力评估的组织和指导工作又靠引进菲律宾专家进行操作，由于标准形成时间较短，刚付诸实施，还没有经过实践的检验，标准本身还有许多不太切合本国实际的地方。作为一个新设机构，人员、制

度、体制都不健全，造成能力评估工作成效甚微。特别是，埃塞俄比亚实施评估场所的条件很大程度上远不能满足所设定的标准，完成一个级别的评估（鉴定）一般需要半年以上的时间，而且通过率很低（平均不足 10%），2009 年首都亚的斯亚贝巴各级各类通过评估的人数仅 300 多人。在职教改革和新老体制变动过程中，人们的思想认识还未跟上，而且用从国外借鉴来的水平偏高的职业资格标准衡量本国技能人才的职业能力，实际工作中遇到的阻力和困难必然很大。不论怎么说，这项政策的推行毕竟为埃塞俄比亚职业技术教育与培训的规范发展特别是与国际接轨提供了一个比较权威的依据，使得职业技术教育与培训行为开始有章可循。

第三，初步建立起国家职业技术教育与培训的职业资格标准体系，职业技术教育与培训建设与发展进入规范化发展轨道

开发国家职业技术教育与培训的资格标准是与成立职业能力评估机构相配套的重要工作内容。埃塞俄比亚把职教相应的职业资格标准分为 5 个级别，5 级是最高级，与职业技术学院（高等）的培养目标相对应，3、4 级与职业技术与培训院校（中等）培养目标相对应，1、2 级是初等职教机构的目标定位，高级别的培训机构可以向下兼容。有了职业资格标准，职业技术教育与培训不仅层次分明，内在的衔接机制也基本确立起来，为职业技术教育与培训循序渐进地发展和技能人才逐级成长指明了方向、开通了渠道。现阶段，埃塞俄比亚推行职业资格标准与职业技术院校的改革、建设正处在磨合期。由于职业资格标准刚刚出笼，尚未健全，相应的职业能力评估（鉴定）工作也处于起步阶段，彼此之间还没有进入良性互动的发展状态。例如，原计划取得 4 级职业资格的中职毕业生可以申请进入职业技术学院学习，由于这类生源不足被迫改变招生渠道，从未升入本科高校的高中毕业生中择优推荐进入职业技术学院学习，这与中国高职院校招收高中毕业生的情况非常相似，但这类生源没有职业技术教育与培训基础，又使得培养 5 级职业能力水平的目标变得不太现实。为了全面推行职业资格标准，埃塞俄比亚政府已经将职业能力评估与职业院校毕业生的升学联系起来，以便在不违背自愿接受评估的原则下建立良性发展的工作机制。许多经验表明，一个适合本国国情又能反映现代国际职教发展趋势的职教体系的建立不可能一蹴而就，有一个探索调整的过程。埃塞俄比亚本国的研究力量较弱，在国家政策及实行上很大程度上受到不同援助国家的影响，自身消化能力不强。现实的情形是，一方面大量外国专家在埃塞俄比亚工作，但情况了解不全面、不深刻，很容易按本国经验作出脱离实际的判断；另一方面外国专家一般有任期，流动性较大，专家之间的观念也有差异，即使执行同一任务也会因人员的更替造成施行过程的波动，不利于可持续发展。还有一个不利的因素是，埃塞俄比亚自己的公务员队伍和职教师资队伍的稳定性差，人员变动频繁，这对于职教新体系的健康发展也是一个挑战。

第四，职教教师的培养与培训框架体系基本建立起来，有利于职教教师专业化发展

职业技术教育与培训专业的多样化和职教教师专门化培养的滞后性造成埃塞俄比亚职教教师主要来源还是非师范教育的普通高校。尽管，这些年在部分大学里也建立了专门培养职教教师的学院或专业，开展职教师资的培养、培训和研究生层次的教育，但数量明显不足。目前，埃塞俄比亚致力于职教师资培养体系的构建，基本特点是分层设置、逐级提升，这成为了职教改革的一大亮点。基本的意图是，首先从职业技术与培训院校（中职）选拔优秀毕业生攻读职教师资本科专业，充实现有的职教师资队伍，经过 2～3 年实际教学工作，再通过培训或脱产深造等方式进一步提高教师的学历和教师资格水平，从而形成以职业教育背景为基础、不断提升专业素质和学历层次的教师发展体系。应该说，埃塞俄比亚这一套职教师资队伍建设的框架体系有利于职教师资特色的可持续发展，是值得肯定的。但是实际工作中这条通道比较狭窄。为了落实政府正在推行的教师职业资格制度，确定在职教师的等级，通常的做法是通过开展一定时间的职教理论和教学法培训，作为认定或提升教师职业资格的条件，而体现职教师资核心职业素质的实践教学能力由于资源所限这类培训举办的并不普遍，尽管政策文件中一再强调重视职业技术教育与培训的实践教学，但教师的实践水平及其教学能力远不能适应这样的

理念。日常教学中，取得硕士学位的教师以从事理论教学为荣，不愿意涉足实践教学。一个重要的原因是，参与职教师资培养培训工作的高等院校本来或一直是远离甚至鄙视职业技术教育与培训的，而且职教师资的培养培训成本较高本身也制约了其发展。在这种现实下，埃塞俄比亚当局为保证职教可持续发展，执著地构建与其相适应的师资培养体系是具有积极意义的。

第五，积极启动课程与教学资源开发，为推进职业技术教育与培训质量建设提供保障

从现实情况看，埃塞俄比亚各方面的资源都比较贫乏，职教的课程与教学资源更是如此。例如，办学条件较好的职业技术院校一般会设有图书资料室，但陈列的大都是国外捐赠的、比较陈旧的英文图书和一些非正规的印刷资料，图书资料的构成与职业技术院校教学需要也不太吻合，很大程度上算是支撑学校的一个门面。其中，本国文字（阿姆哈拉语）的资料非常鲜见。职业技术院校的教师经常以能借阅到大学图书馆的书籍而兴奋和自豪。埃塞俄比亚的高层人士长期受西方高等教育思想的影响，比较注重教学大纲（比国内的要详细）建设，认为这是课程与教学的标准和依据，对教材使用采取灵活的措施，基本没有专用教材（课本）的概念，师生一般没有共同使用相对固定的教学材料，教学中教师讲什么，学生就学什么，学校缺乏可选择的图书资源，课堂笔记或教师印制的一些资料就是学生学习的主要材料。另外，职业技术院校从课程设置上压缩理论教学的课时，大多数学生没有养成读书的习惯（客观上是无书或无适宜的书可读），所以学生专业理论素质普遍薄弱。中国模式的职业技术教育给埃塞俄比亚带去了强烈的教材建设理念和做法，并帮助开发出一套专业系列教材，由于埃塞俄比亚几乎没有正规的教育出版机构，教材多以讲义的形式存在，未能成为官方或社会认可的公共资源广泛流通和更好地发挥其教育作用。随着职业资格标准的推行，与之相关联的课程建设和教学资源开发等工作也开始得到官方重视，这是深化职业技术教育与培训改革与发展一个好的开端。教学和学习资源建设是一个庞大的、不断更新的过程，这方面的工作需要许许多多热爱且有较高水平的职教教师参与进来，才有望逐渐丰富发展起来。由于教材建设在埃塞俄比亚职教领域几乎是一个空白，要改变他们传统的思维习惯，系统化地关注教材建设，建立起符合本国国情的职业技术教育与培训教材体系恐怕需要做出长期艰苦的努力。

第六，国家积极鼓励发展民办（私立）职教机构，形成职业技术教育与培训多元化发展的新格局

由于埃塞俄比亚政策的支持，民办职教机构作为新兴的教育产业，在埃塞俄比亚迅速发展，其规模虽然大小不一，但数量已大大超过公立机构。不少民办院校的办学条件起步较高，设备的先进性也超过公立院校。民办机构采取市场化的管理和运行机制，表现出很大的灵活性、适应性和对社会需求的快速反应能力，呈现出勃勃的发展生机。作为独立的经营实体，民办院校拥有很大的办学自主权，特别是能为教职员工提供比较优厚的待遇，吸引公立机构的优秀人才特别是退休专家加盟效力。相比而言，由于埃塞俄比亚公办职业技术院校的底子薄，办学经费有限，管理体制和机制刻板僵化，作为职业技术教育与培训的主体角色优势并不突出。公立院校如果没有持续的、优势资金的注入，民办职业技术教育与培训大有可能后来居上，这种态势似乎已经表现出来。我们始终相信，政府作为公民利益的集中代表，社会公平的推进力量，一定会处理好公办和民办职教机构协调发展的关系，充分利用和配置好社会资源实现多元化发展，繁荣职业技术教育与培训事业，而不会从一个极端走向另一个极端。

总之，埃塞俄比亚职教改革不论在深度还是广度上都远远超越从前，职教体系及其政策更加的完备和规范。但由于处于起步阶段，原有体系下的职业技术院校还没有完全进入或适应新的职教体系模式，课程设计、师资和设备等方面，也难以满足新体系对培养目标的要求，有待在发展中不断调整、完善。又由于决策层受外来思想的影响较大，许多政策及其推行过程中存在理想主义色彩和急于求成的心态，因此客观审视埃塞俄比亚经济、社会、职业技术教育与培训的现实，实事求是又适度灵活地落实确定的计划和政策，在现阶段显得更加重要。

第八篇　国家或地区——菲律宾

菲律宾职业技术教育与培训模式的特色及思考

鞠慧敏　王文槿

2000 年世界竞争力年鉴的一项报告指出，菲律宾的熟练劳动力是亚洲最有竞争力的，菲律宾是世界知识工人的主要来源[①]。熟练劳动力的形成和发展离不开职业技术教育与培训的支持，通过调研菲律宾的职业技术教育与培训，不难发现其中的特色与优势，如以能力标准为基础的模块式课程设置、有效的质量保证机制等，对发展我国职业教育具有一定的借鉴意义。

1　独立的职业教育与培训管理主体及多样的实施机构

1．职业教育的管理主体——技术教育与技能发展署（TESDA）

菲律宾国家教育体系结构是 6—4—4 型，即 6 年初等教育，4 年中学教育和 4 年高等教育。职业教育（通常是中学后）被划归在高等教育中，普通高等教育和中学后职业技术教育的差别主要是普通高等教育毕业后会授予学位，职业技术教育并不授予学位，但能取得资格证书。

菲律宾教育委员会（EDCOM）于 1990 年对其教育与劳动力培训系统做的一项调查[②]，结果显示菲律宾的教育质量不断下降，职业技术教育与培训的主要问题是未能培养经济发展需要的劳动力，同时基础教育、高等教育也有各自的问题。为了确定各类教育的特定需求，并有效地解决存在的问题，菲律宾教育系统实行了“三足鼎立”的管理组织形式，即基础教育由教育部（DepEd）负责管理；职业技术教育与培训（TVET）的管理归属于劳动就业部（DOLE）的技术教育与技能发展署（TESDA）；高等教育是高等教育委员会（CHED）管辖的范围。这种管理组织方式能使各管理机构能深入、有效地了解和管理其负责的领域。

2．TESDA 的职责——促进具有良好职业能力的劳动力的开发

TESDA 是根据菲律宾“共和国法令第 7796 号”法令的要求而成立的职业技术教育的权威机构，法令要求工业、劳动、地方政府和职业技术教育机构都能参与到人力资源的开发中，即“为了支持开发高质量的、与菲律宾发展目标和优先领域需求一致的中级劳动力，提供实用的、可获得的、高质量和高效的技术教育与技能开发”[③]。在此法令的指导下，确定了 TESDA 的核心业务：通过分析国家政策规划、劳动力市场信息和行业信息、区域规划等，定位职业技术教育的目标；进行职业技术教育标准的制定和系统开发，主要包括能力标准的制定、课程内容的确定、资格的认证、项目的鉴定和注册；另外，TESDA 还负责对职业技术教育提供支持，包括为学生提供的奖学金项目、生涯指导等。这样，TESDA 成为开发具备出色职业能力和积极工作价值的劳动力的主要合作者；并为实现高质量的技术教育与技能开发提供发展方向、政策、项目和标准。

① 唐世明,刘林箭. 菲律宾教育机制探析[J]. 湖州师范学院学报，2007（5）：122-124.

②③ *The Philippine Technical Vocational Education and Training(TVET) System*.http://www.nso.gov.ph,2011-5-2.

3．各类职业教育与培训实施机构

除了在校学生外，已就业的劳动力也是菲律宾职业教育与培训的主要对象。对在校学生来说，职业教育主要为其就业做准备；对在职人员来说，接受职业技术教育与培训的目标是发展自身的职业能力，提高自己的工作能力，并改进生产力。

菲律宾教育部所做的一项关于学生的典型发展进程的报告结果显示：进入小学一年级的 100 个学生中，只有 66 人从小学六年级毕业；在这 66 个小学毕业生中，58 人进入中学一年级，其中 43 人从中学毕业，其余 15 人会成为校外青年；在这 43 个中学毕业生中，23 人进入大学学习，10 人接受职业技术教育，10 人退学[①]。从各教育阶段毕业或退学的学生、甚至大学毕业生都是职业技术教育的潜在对象。这些学生自身的知识、技能基础差别显著，且与已就业劳动力的知识和技能有明显差距，因此，在职业教育中需要通过多种方式发展学生的职业能力，这为多种教育机构进行职业教育提供了可能。

按照教育系统是否在国家教育体系结构中，将菲律宾职业教育分为正规职业技术教育和非正规职业技术教育，正规职业技术教育的教育项目通常由公立或私立的职业技术学校实施，这些项目大约需要六个月到三年的时间完成，完成后学生会获得相应的资格证书；非正规职业技术教育的实施机构有行业、非政府机构、私立培训机构，主要负责各种短期的培训项目，这些项目的持续时间不超过六个月[②]。

按照教育经费来源的不同，可将教育系统分为私立教育和公立教育。在菲律宾，私立教育机构是职业技术教育的主要实施者。目前菲律宾共有 4510 个职业技术教育提供者，其中 62%是私立教育机构，38%是公立教育机构[③]。

无论正规教育还是非正规教育、私立教育还是公立教育，按照职业教育实施机构的不同，菲律宾职业教育有四种基本模式，分别是基于社区的教育项目、基于企业的培训项目、职业学校、政府机构的教育项目。2005 年的统计数据显示，41%的职业教育毕业生来自于基于社区的教育项目；基于企业的培训项目的毕业生占年度职业教育毕业生总量的 7.5%；24.68%的职业教育毕业生从正规的、基于学校的教育中毕业；4.82%的毕业生来自于基于中心的非正规培训项目，所谓的中心是 TESDA 的区域和省级培训中心；其余 22%的毕业生来自于其他政府机构组织实施的教育项目[④]。从中可以看出基于社区的教育项目和基于学校的教育项目是职业技术教育的主要模式。

提供职业技术教育项目机构的多样性和教学模式的多样化，方便学生灵活选择学习机构和学习模式。职业技术教育实施机构和模式的多样性并不影响教育的质量，因为职业技术教育有统一的能力标准、课程内容和评价认证标准。

2　统一的能力标准和课程内容

菲律宾职业教育的能力标准和课程内容集中体现在培训章程（Training Regulation，TR）中。培训章程是在与各行业协商的基础上，由 TESDA 开发的关于行业能力标准、培训内容标准、评价与认证要求的集合。培训章程是能力评估与认证的基础，是培训项目注册和教学的基础，是职业教育课程和评价工具开发的基础。培训章程是按行业来开发的，到 2009 年 8 月，在 16 个行业部门共有 217 个培训

①④ Augusto Boboy Syjuco. *The Philippine Technical Vocational Education and Training(TVET) System*.

② Abbas Abdelkarim. *Technical and vocational education and training in the Philippines: experience and views of trainees*[J]. International Journal of Manpower,1997(18).

③ Leonardo Rey S. Cariño, Rigel John H. Rabago. *TRAINOR QUALIFICATIONS FRAMEWORK:The Philippine Technical-Vocational Education and Training (TVET) Validation of Adult Educator's Competencies: Towards Total Quality*[EB/OL]. http://www.die-bonn.de/asem/ asem0909.pdf，2011-5-2.

章程[①]。

学生完成培训章程的学习并通过评价后会获得相关的资格证书。在菲律宾职业技术教育资格框架（PTQF）中确定了四级资格证书，即国家证书Ⅰ、国家证书Ⅱ、国家证书Ⅲ、国家证书Ⅳ，其中国家证书Ⅳ是最高级别。

每级资格证书都有其相应的要求，主要包括工作过程和任务、在工作中承担的责任等。如对国家证书Ⅰ的要求是：执行日常任务和不需要做决策的任务，在完成任务的过程中遵守相应的标准和规范，需要指导者对任务执行过程提供指导或建议。对国家证书Ⅳ的要求是：完成复杂情境中大量的活动，在活动中需要提供相关的解决方案，并能对现有活动进行评价和分析，在完成这些活动时需要有一定的领导能力和指导力。

2.1 能力标准的开发与构成

能力标准是培训章程的重要组成部分，它是由行业确定的、达到有效工作绩效所需要的能力的具体要求。能力标准以能证明的、可测量的结果来表示，它通常关注工作活动本身，强调在新情境及不断变化的工作情境中获得技能的能力。

能力标准由 TESDA 与行业合作起草并由 TESDA 颁布。能力标准的开发通常采用功能分析法，即首先确定行业的不同操作范畴，并列出该行业中不同职责之间的关系以及工人的不同角色和责任，并确定那些对行业技能发展至关重要的资格。

能力标准包括基本能力、通用能力、核心能力和可选能力 4 部分，其中的每种能力是由若干个能力单元组成；能力单元是由知识、技能、态度构成的学习模块。

- 基本能力是所有行业中所有工人都要掌握的能力，如交流和人际关系能力。
- 通用能力是特定领域中的工人所需要的能力，它不像核心能力那样专业化，如要求旅游行业人员掌握的信息通信技术即是一种通用能力。
- 核心能力是完成特定任务时需要的专业能力，这些能力是特定领域内的技术或专门工作所特有的。
- 可选能力是指那些在完成主要工作中有用但不是绝对必要的附加能力单元，如导游的驾驶能力就是一种可选能力。

如“裁缝国家证书Ⅱ”中的基本能力包括参与工作场所中的交流、在小组中工作、践行生涯专业化、实践职业健康和安全程序；通用能力包括测量和计算、安装和操作机器、进行基本的维护、质量标准的应用；核心能力包括设计和裁剪休闲服样式、准备并裁剪休闲服的布料、缝制休闲服、对服装进行最后的修整。

为了保证能力标准的统一性、指导性和可操作性，每一个能力单元又划分为若干个能力要素，在培训章程中对每个要素的达标标准进行了相应的规定。“裁缝国家证书Ⅱ”中通用能力单元“测量和计算”的能力要素包括：精确测量客户的尺寸、计算和估计材料及花费等。

能力标准对能力要素进行了详细的规定，一方面，增强了能力标准的可操作性和可测量性；另一方面，不同教育机构实施的培训都遵照相同的标准，保证了教育内容的统一性和学生资格标准的一致性。另外，菲律宾职业教育中的能力单元与国际劳工组织的区域示范能力标准（亚太技能）一致，这使其能力标准具有一定的国际通用性，提高菲律宾劳动力的国际竞争力和通用性。

2.2 基于能力标准的培训标准的开发

培训标准是职业技术教育教学的依据，培训标准规定了该资格证书所涉及的课程设计、课程传授、

① Economy Report- Philippine. *International Sharing on CTE/TVET Systems and Qualifications Frameworks among APEC Economies.* 21-23 October 2009, Philippines.

课程传授中所需要的设备、材料、设施等。课程设计是培训标准的基础，课程设计通常以基本能力、通用能力和核心能力三个模块展开，每个模块都包括若干个能力单元，每个能力单元相当于一门课程。课程通常以工作过程的形式展开，如“裁缝国家证书Ⅱ”中的核心能力单元包括对休闲服进行设计并剪切样式、准备并裁切材料、缝制休闲服、对服装进行最后的精整。以工作过程进行能力单元知识与技能的设计，有助于更有效地学生掌握所需要的技能和知识，减少从学习到工作的过渡时间。

培训标准中对每一种能力所需的学习时间也进行了界定，如“裁缝国家证书Ⅱ”基本能力模块所需的学习时间是 18 个小时，通用能力所用的时间是 17 小时，而核心能力的学习时间是 240 个小时[①]，统一的时间安排规范了课程的教学时间。

3　灵活的教学模式和全方位的支持体系

3.1　职业教育与培训课程的学习方式

由于职业教育对象和职业教育实施主体的多样性，职业技术教育课程教学模式也是多样化的，其教学方法、教学地点、教学时间都是灵活的。在菲律宾职业教育中采用的教育形式有：双元制培训模式，包括学校和企业的培训或现场实践；学生自定步调的学习形式，学生自定步调进行学习，教师只是发挥促进学习的作用；学生互教模式，学得快的学生帮助学习慢的学生共同学习；有指导的行业培训和在职培训模式，在该模式中，通过工作场所中的真实经历获得培训章程中描述的特定能力，从而提高学生的知识和技能；远程学习模式，在师生分离的状态下，学生使用音频、视频或计算机技术进行学习。

由此可以看出菲律宾职业教育的传授形式灵活自由，学习者根据自身的需要灵活选择学习方式，方便了学生的学习；同时，无论学生采取哪种课程学习模式，其学习过程都是以相应行业的工作过程来展开的，这体现了职业教育教学过程的实践性和应用性。

3.2　职业教育与培训的支持体系

支持系统是开展职业技术教育的前提和基础。在菲律宾，对职业教育提供了全方位的支持，支持系统涵盖职业技术教育与培训的整个过程。在培训前，通过提供及时、相关、有效的劳动力市场信息设置和调整教育项目，使参加培训的工人和学生能了解工作的具体要求。在职业教育过程中，对学生进行生涯指导，其中的一个项目是 TESDA 的生涯描述项目。它基于个人的优势、兴趣，以及工作和就业机会，帮助学生做出正确的职业选择，或帮助转业工人重新定位职业取向，通过该项目，使学生充分具备做出正确职业生涯决策的能力，这对学生来说，具有重要的价值和意义。在培训后，为学生提供工作介绍和工作安排服务，缩短学生找工作的时间。

为了衡量教育与培训的有效性，在菲律宾职业技术教育中通过建立跟踪系统对毕业生进行定期跟踪，了解他们的就业能力和工作情况，根据跟踪系统追踪的数据和信息，及时调整职业技术教育的课程或教学，使职业技术教育更具行业适应性。

4　严格的职业技术教育质量保证机制

在菲律宾，通过两个环节保证其职业技术教育的质量，分别是：对学生资格达成水平的评估和认证；对职业技术教育项目的注册与鉴定。

1．资格达成水平的评估和认证

评估与认证是职业教育中基本的质量保证机制。评估与认证是由 TESDA 依据培训章程的规定对资格完成情况进行强制执行的，它用来评价职业教育毕业生和工人是否有必要的能力按照工作场所的标准完成相应的任务。评价标准基于培训章程中的能力标准，主要关注能力标准中的核心能力，对基

① TESDA. *Training Regulations: Tailoring NC Ⅱ*, 2005.

本能力和通用能力的评价通常会整合到核心能力的评价中。常用的能力评价的工具和方法有自我评价指南、书面测试等。

在菲律宾职业技术教育中，学生通过评估和认证后可取得能力证书（COC）或国家证书。学生完成一项能力单元的学习并达到该能力单元的要求，就会向其颁发一个“能力证书”，证明学习者拥有了特定资格所要求的知识、技能和态度。而要获得国家证书，学习者必须要完成该资格所有能力单元的学习，即累积多项能力证书以获得国家证书。

通过设置评估和认证环节，保证学习者能达到职业技术教育的目标要求；评估和认证时还会考虑不同国家之间对认证结果的互认，为在不同国家之间转移劳动力提供了基础，提高菲律宾劳动力的国际认可度；在资格中注重对先前学习能力的认可，这样可以节约学生的学习时间，提高学习效率。

2．职业技术教育项目的注册与鉴定

为了保证职业技术教育项目的质量，TESDA 通过统一的 TVET 项目登记和鉴定系统（UTPRAS）对职业技术教育项目进行注册与鉴定。项目注册是强制性的，注册过程就是检测项目是否与培训章程中描述的标准一致。同时，为了保证和监控培训项目的实施是否遵从规定标准，通常会对培训项目进行定期审核。对职业技术教育项目的鉴定是自愿的，鉴定的方式主要是有项目实施者的自我评价、由 TESDA 认可的鉴定机构进行外部评价等，通过这些鉴定方式监控并提高职业技术教育项目的质量，促进职业技术教育的发展和公众认可度。

5　思考

目前，尽管我国大力发展职业技术教育并进行职业技术教育改革，但职业技术教育中还存在着一些亟待解决的问题，如毕业生的职业能力与行业需求脱节、职业技术教育中学科教学的方式仍占有较大比重等，借鉴菲律宾职业技术教育培养模式的成功之处很有必要。

首先，在菲律宾职业技术教育中，能力标准处于核心地位，能力标准是课程设置、资格认证的依据，以能力标准为基础的课程关注工作活动和工作过程，以工作活动和工作过程为主线进行教学，体现了职业技术教育追求学生职业能力发展的主旨。这为打破我国职业教育中“以学科为核心”的课程设置和教学过程提供了参考，在职业技术教育中，根据行业需求和特点，开发各行业领域的可操作的、规范的能力标准是必要的。

菲律宾职业技术教育中的能力标准是全国统一的，不受地域和学校差异的影响，保证了职业教育学生能力的一致性。目前我国职业教育以院校为主体，课程设置往往是基于校本的，这在一定程度上使得职业教育毕业生的能力有所差异。为了保证职业教育毕业生能力的总体一致性，在职业技术教育中强化对行业资格的认证，这也是能力标准开发的延伸。

其次，菲律宾职业技术教育实施主体具有多样性，为学生选择灵活多样的学习方式提供了条件。职业技术教育不仅仅是职业院校的职责，更是各利益相关者包括行业（企业）、政府机构等的业务。在发展我国职业技术教育的过程中，尤其是要注重鼓励企业或行业参与到职业教育的过程中，实现职业院校和行业、企业的无缝合作；职业技术教育的对象不仅仅是职业院校的学生，还包括所有希望提高自身职业能力的劳动者，所以应在正规职业院校办学的基础上，探索多样化的职业技术教育办学方式满足不同学习者的需求。

最后，严格的质量保证机制使得职业技术教毕业生达到职业技术教育目标，借鉴菲律宾对学生的认证以及对职业技术教育项目的注册，在我国建立类似的质量保证机制，保证职业技术教育的质量；同时建立职业技术教育的跟踪系统，对教育过程进行监控与追踪，保证职业技术教育的质量，缓解我国劳动力市场上“就业难”和“招工难”的结构性失衡的矛盾现象，提高职业教育的社会影响力。

第九篇　国家或地区——越南

试论越南职教师资队伍建设存在的问题与对策

阮英青云　　陈永芳

根据越南职教总局2008年统计数据，越南有近2000所职业培训机构（其中有1218所公立的职教机构，占64%），包括262所职教学校，599所职教中心，251所普通大学、大专，803所其他具有职业教育活动机构[①]。至2011年，越南有125所职业高等学校，310所职业中等学校， 864职业培训中心[②]。总体来看，全国的培训行业从1998年的256种，发展到2008年的301 种在高职培训的行业，385种中职培训行业及数百种其他初职培训行业[③]。在职教发展中，职教师资则是其最重要的资源之一。本文试从越南职教师资的概况入手，分析其存在问题，探寻其建设对策。

1　越南职教师资的概况

1．越南职教师资的来源

目前职业教育师资队伍主要来源于以下五种途径：一是来源于普通师范、普通高校培养的毕业生以及少量的硕士、博士生；二是来源于技术师范高校和职业技术师范院校培养的毕业生；三是从高职、中职学校留校生，但这些对象在正式任教之前要进修大学和高等教育课程，取得本科学位；四是从工矿企业技术人员转行的教师；五是社会各渠道聘请的专、兼职教师（有经验的技师、熟练工人选拔为职教教师，当地企业、公司等聘请的有一技之长的专家、能工巧匠）。政府允许从熟练工人和能工巧匠中选拔职教师资，但不要求他们接受过大学教育。越南职技教育教师来源见表1[④]。

表1　越南职业技术师资来源统计表

普通大学专业的毕业生/%	技术师范大学毕业生/%	有经验的技师/%	熟练工人和能工巧匠/%	高职、中职出色毕业生/%
59	26	10	10	5

2．职教师资的结构

根据越南职教总局统计，目前全国职业教育教师总数约为3万人，还没包括职教中心的教师和其他职教机构（近16000人）。但现有的职教师资在总体数量与结构质量方面都与快速发展的职教规模不相适应。总量不足和结构性短缺并存，人员缺口大。在职称方面，越南职教师资职称分为教授、副教授、讲师和教师四个级别。教授和副教授由国家任命，讲师和教师由教育部任命。在高职院校教学称为讲师，在中职学校教学称为教师。新讲师和教师一般要经过两年的工作时间才能被加入编制（见表2）。

① Duong Duc Lan.*Se kiem dinh cac truong CĐ nghe, trung cap nghe* [J]. Theo Tuoi Tre, 2008(5) :1 http://www.tin247.com/se_kiem_dinh_cac_ truong_cd_nghe%2C_trung_cap_nghe-11-14135.html.

② Thieu Van Ly.*Can bao dam quyen loi va loi ich cac truong tham gia kiem dinh*, http://tcdn.gov.vn/ web/guest/tin-tong-cuc-day-nghe, 2011(7) :1.

③ Le Vinh. *Phat trien doi ngu giao vien day nghe dap ung nhu cau day nghe*[R], 2009(11) : 3.

④ Le Vinh. *Phat trien doi ngu giao vien day nghe dap ung nhu cau day nghe*[R], 2009(11) : 5.

表 2　越南职业技术院校师资结构

	学历结构				师生比			职业能力		
	博士/%	本科与硕士/%	高等*/%	技术工人、艺人/%	学生数量/人	教师数量/人	师生比例	工人水平3/7***级[1]（%）和双师型	外语A级以上/%	计算机A级以上/%
高职	0.69	70	13.5	15.29	240000	10860	1∶20	76.61%教师具有工人水平3/7级；65.5 %教师能够教理论与实训	67.62	68.12
中职	0.57	50	21.09	27.2	180000	9729	1∶20			
初职	0.1	30.3	23.1	46.4	1300000	8447**	1∶26			

数据来源： 越南职教总局。

注：*“高等”为“高等毕业证书（高等学士学位）”，不是“大学毕业证书（大学学士学位）”.

**这里 8447 为初职学校中专职教员人数，另外还有大量的兼职教师，保证师生比为 1∶26.

***3/7 级表示越南工人水平共有 7 级，76.61%职教师拥有 3 级以上资格.

以上的职教教师数量不包括职教中心的教师和其他职教机构（近 16000 人）。其中，高等职业学校经过师范专业培训的教师占了 81. 19%；中等职业学校经过师范专业培训的教师占了 72.68%； 职业技术培训中心经过师范专业培训的教师占了 50.49%①

本次调查了 600 所职业培训中心、近 6000 名教师。调查结果显示教师分布不平衡，42 所职业培训中心没有专任教师；39 所职业培训中心只有一位专任教师；100 所中心每个只有 2～3 位专任教师；140 所中心每个只有 4～6 位专任教师。40%的中心平均只有 7 位专任教师②。师资结构不合理，师资来自普通高校多，生产一线者少；具有本专科学历者多，硕士与硕士学历以上者少；男教师多于女教师。师生比例还很高，目前为 1∶20，越南政府目标是到 2020 师生比例达到 1∶15。

3．教师的教学技能与实践能力

随着职业教育的发展和社会经济对人才的要求，越南职教教师学历层次也不断得到提升，专业实践结构不断得到改善。但不少教师教学技能还很有限，专业教师实践能力不强，没有经历过实际生产。18.5%的职教师资在工作岗位上没有进行职业师范业务培训，能够理论与实践教学的教师只占师资总数的 65.5%③。外语、计算机水平偏低，导致教师难以更新科技知识，把新科技应用于教学的能力受到限制。课程开发能力、教材编写，和教材开发等环节薄弱。

2　越南职教师资队伍建设存在的问题

1．职教师资来源有待规范

如以上陈述，目前由于越南职教师资来自多种途径，所以难以制定一套健全的规范和质量准入标

① Hoang Thi Minh Phuong, Cao Danh Chinh.*Bai in cac bai tham luan, Xay dung chuong trinh boi duong nghiep vu su pham cho giao vien day trinh do so cap nghe*.2011 (3) :20.

② Le Vinh.*Trends and solutions to develop teaching staff*[R].2010(5) :3.

③ Mac Van Tien. *Phat Trien Day Nghe Hien Dai Hoi Nhap Voi Khu Vuc va The Gioi*.

准。比如来自技术师范高校和职业技术师范院校培养的毕业生，虽然职业教学能力很强、专业理论很扎实，但没有经历过实际生产经验，难以有效地传授专业技能。来自企业的技术人员和从工矿企业技术人员转行的教师，虽然实践能力很强、专业理论也很强，但教学能力太差，对教学工作心有余而力不足。所以虽然越南已有职技教育教师、讲师标准的规定，但没有一套健全的规范和质量的准入标准，限制不少高素质专家型的能工巧匠等优秀师源进入教师队伍。

2．职教师资综合素质有待提升

从越南职技教育教师培养过程上看，培养模式跟普教教育区别不大，重学术、轻实践，课堂理论学习占课程结构比重大、去企业实习的时间短；重操作模仿、轻操作实践，在学校实习时间短，而且有的学校实习的设备、设施不齐全，不利于学生实践应用能力的形成和发展

越南虽然很早就开始并重视职技师资及其队伍建设工作，已制定职技师资标准，在整个师资标准文件内容中，学历达标的规定清楚、易懂，但对综合素质的规定却很少、几乎没有。所以踏上讲台时教师实践能力严重缺乏，难以有效地指导学生的专业实践教学。

3．职教师资职后培训缺乏系统的长期规划和规范的管理

与普教教师相比的重要不同之处，职业教育非常重视教师的实践能力和实践经验。由于科技发展日新月异，所以不但新教师培训很重要、很有意义，而且教师职后培训也非常重要。职后培训是职教师资知识更新的必要途径。职教师资的培训是一项长期甚至终身的任务。实际上已有不少职技高校将教师培训和进修之事作为职称提升的条件，这意味着不是学历已达标了，职教师资的职后培训就可有可无了。职教教师必须要不断进修、不断提高和更新自己的知识和技能，促进自己职业成长。

3　加强职教师资队伍建设的对策

1．创新职教管理体制

在越南，职教管理机制基本上还是集中、计划化、官僚和“大锅饭”的阶段，还没适应市场机制，所以还没有激励机制来保障培养培训机构和教师的动力性（活力性）、活跃性和创造性[①]。职教系统管理的方法仍是行政命令，管理设施落后，还不能充分应用信息技术进行管理，致使管理效率低下。越南正在从计划化、集中、官僚、“大锅饭”的经济转向社会主义方向的市场经济，这样的变革对人力资源培训提出很多要求，职教师资培养培训也面临不少挑战。职业教育通过为企业供应技术劳动者，使劳动者转变角色参与劳动市场，所以职业教育也要遵守市场的基本规律，比如：供求规律、价值和竞争的规律。市场体制要求职业教育要有活力、能创新，提高竞争能力以适应市场机制。职教培训管理者和教师更要提高自己的知识和技能，充分认识职教对社会的任务和使命，以便更好地改进教学工作。

2．完善职教师资准入标准

越南职教师资来源很丰富，但几乎只有来自技术师范大学的教师具有一定的教学能力，其他大学的大多数教师都没有相应的技术师范教学能力。因此，在未来几年，技术师范大学要加强职教教师培养培训的功能，可以实施以下具体措施：培养标准化职教师资队伍；培训教学能力、培训专业知识技能、更新科技知识等。投资建设有职教师资培养培训资格的技术师范大学，建设培养职教教师的模式，确定培养培训内容，从而使招生对象多样化，吸引普通技术工人、熟练工人、已有实际生产的经验的技师并有当老师愿望的人员。这些对象的培养时间比普通毕业生的短，只需集中培养他们教学能力并适当补充职业知识、技能即可。只有丰富招生对象及改善技术师范大学的培养模式，才能解决职教机构教师短缺的问题。此外，各技术师范大学也要改善教学方法，大胆运用新的教学方法于课堂教学和实践教学之中，从而逐步提高职教师资培训质量。

① Nguyen Minh Duong. *Giao Duc Nghe Nghiep Viet Nam Tren Buoc Duong Phat Trien va Hoi Nhap Quoc Te*., Khoa hoc Giao duc Viet Nam, 2006.

3．实施职教师资综合素质提高计划

完善培训内容，培养教师崇高的道德品质。职教师资队伍在培训过程中，必须重视教师的道德品质。在任何情况下，教师必须“德高为师，身正为范”。教师对教学工作的态度、教师对上级、对同事和对学生的关系都非常重要。热爱学生是一切教学创造的起点，教师对教学工作必须有高度的责任感。热爱学生体现在教育、教学活动等等方面。培养教师集体活动的组织能力、说服和感化学生的能力等。

热爱学生和教学工作培训是职教师资队伍培训工作的重要内容。“以人如教，以言如教”，要面向所有的教师传达“以人为本的教育”的教学理念。首先，培养教学能力这是基本要求，包括：组织教学过程能力和教育过程组织能力。深厚的专业知识是教学能力的基础，因此，要不断给教师以教学内容、教学方法等各个方面的调整和革新，提高教师处理各种教学各情景的能力。其次，培训专业知识和能力，专业知识是教学能力的基础和杠杆。再次，教育社会化工作能力，实施“国家和人民一起做”的主张。教师掌握教育社会化的内容和要求是“鼓励、引导和创造条件让全社会参加发展教育。创造机会让所有人、所有年龄、不同水平的人不断学习、终身学习，迈向学习型社会”。最后，补充培训相关的科学知识，例如：外语、信息和经营管理等。随着职业教育的不断发展和科技的日新月异，作为教师也不能故步自封。外语和信息水平的薄弱是提高教育、教学等其他的活动的阻碍之一。因此要给教师培训外语，特别是英语要能会读、会写，能够在实践中使用。此外，还要给教师培训信息知识，会使用计算机以辅助教学工作和其他的活动。

4．建立健全职教师资职后培训长期规划和规范管理，保障教师的专业化发展

职教培训解决方案是为将来的师资队伍而做准备的。现在还要继续使用在职的教师队伍，他们仍然是未来 10 年内职业培训的主要力量，因此，必须要有合适的培训方案让他们能够满足未来几年职业教育不断发展的需求。建设长期教师培训计划，包括：标准化的培训方式、培训课程等。目前，还没开发出足够的职教师资培训课程。新科技培训课程只能在一些一般的领域实施。应尽早建立和完善各课程，及时落实职教师资队伍培训工作，从而能够满足各职教机构教师的需求。维持多样化和更新培训内容、形式等。增加实施良好教学，良好学习的活动。定期组织各级教学比赛和说课活动，创建竞赛运动提高教学质量。另外有计划地组织教师每年到企业、生产一线进行专业实习和技能训练。建立培训激励机制，提高教师队参加培训的重要性、必要性的思想认识。积极创造条件给所有的教师参加培训。选派职教教师到国外进修学习，培养他们成为一批骨干教师和专业带头人，从而将培训、聘任和考核挂钩，做好职教师资长期培训规划和管理工作。

第十篇　国际组织——欧盟

当代欧盟职业教育发展战略与趋势

陈衍，李玉静

欧洲国家通过欧洲共同市场和欧洲经济、货币联盟的建设，实现了经济上的一体化，并通过欧洲联盟（European Commission）走上了政治一体化的道路。与此同时，职业教育层面的一体化进程也在如火如荼地展开。自欧洲共同体 1957 年签署《罗马条约》以来，欧盟就致力于通过一系列行动计划和政策措施，鼓励成员国间在职业教育与培训领域开展各种形式的合作，以此作为从整体上提升欧盟从业人员质量的有效措施。尤其是 1980 年代以来，欧盟先后在职业教育与培训领域推出了“佩脱拉计划”、“列奥纳多计划”、“莱昂纳多·达·芬奇计划”等，推进了欧洲职业教育的一体化进程。[①]

进入 21 世纪后，实现一体化发展更加成为欧盟职业教育与培训发展的首要目标。其主要标志是 2000 年 3 月欧洲议会通过的《里斯本战略》及 2002 年欧盟 31 国教育部长共同通过的专门针对职业教育与培训一体化发展的“哥本哈根进程”，《里斯本战略》提出到 2010 年，要把欧洲发展成世界一流的、创新性、竞争力强、社会和谐的地区。作为与高等教育领域一体化“波罗尼亚进程”并列的一个地区发展战略，“哥本哈根进程”提出要大力发展具有欧洲特色的职业教育和培训，促进和推动成员国间的教育交流及机构间的合作，制定参照水准、认证的基本原则和共同措施，建立职业教育和培训转学分制度，促进能力和资格的透明度、可比性、可迁移性和认可性，使欧洲职业教育和培训成为世界学习者的参照系。[②]

在“哥本哈根进程”和《里斯本战略》的推动下，近年来，欧盟从研究、政策制定、课程开发到学分认定等宏观和微观多个角度加强了对职业教育发展的统筹规划，形成了一系列的研究和政策发展报告，从整体上把欧盟职教发展提升到一个新的高度。具体来说，其主要关注领域和创新点体现在如下方面。

1　实现职业教育与培训体系的现代化

自 1998 年以来，欧洲职业培训发展中心（CEDEFOP）就开始出版一系列研究报告，对欧洲范围内与职业教育和培训及技能开发相关的社会经济背景、政策和未来发展等进行全面研究和分析，作为未来决策的依据。

2009 年，欧洲职业培训发展中心出版了其第四个研究报告《实现职业教育与培训的现代化》，报告主要分为两部分内容：第一部分对实现职业教育与培训现代化面临的外部压力进行了系统论述，主要包括增强经济竞争力、人口老龄化、劳动力市场压力及促进社会和谐；第二部分描述了职业教育与培训现代化的发展趋势，包括增强职业教育与培训的地位及社会形象，资格框架及向学习结果的转型，职业教育与培训教师及培训者角色的变化，以及信息、咨询和生涯指导的实践、政策及研究。

该报告指出，社会经济背景及其变化是职业教育与培训发展的主要决定力量。全球化及其对欧洲

① 欧阳光华.一体与多元——欧盟教育政策述评[J].比较教育研究，2005（01）：11-15.

② 李建忠.欧盟职业教育发展若干政策走向[J].职教论坛，2007（01）：52-55.

经济发展和竞争力造成的影响、人口老龄化、失业、劳动力市场技能需求和短缺、提高企业的经济效益及保持欧洲的社会模式是影响职业教育与培训发展的外部关键因素，同时，这些因素也推动职业教育与培训走向现代化。但是，职业教育与培训不能消极地应对这些变化，其应该成为欧洲经济和社会走向成功和增强竞争力的重要驱动器。职业教育与培训在支持经济发展、促进积极的老龄化、保证充足的技能供给、保持企业创新能力和生产力发展、消除社会排斥及增进社会和谐中发挥着重要作用。基于此，职业教育与培训的理想发展状态是：更加积极地应对劳动力市场需求，具有足够的灵活性，以解决技能失衡和短缺问题，成为青年人和成年人获得职业资格和实现知识更新的有吸引力的选择，个人通过职业教育与培训获得的职业能力和资格应该是得到充分认可，同时对于个人、企业和国家是透明的。此外，报告还从研究的角度分析了职业教育与培训现代化的发展趋势，包括增强职业教育与培训的吸引力，开发资格制度和资格框架，职业教育与培训教师及培训者的专业化以及实施终身指导。具体来说，这一综合性研究报告主要内容如表 1 所示。

表 1 《实现职业教育现代化》背景及综合报告所涉及的主要内容

影响职业教育与培训现代化改革的社会经济背景	职业教育与培训现代化的不同方面和维度	职业教育与培训改革的其他方面
① 职业教育学生的流动性 ② 职业教育与培训在促进社会包容与和谐中的作用 ③ 技能短缺 ④ 职业培训的个人收益：一个新的框架 ⑤ 个体终身获得信息、咨询和指导的重要性	① 2010 年以后职业教育与培训研究的新问题 ② 欧洲职业教育与培训教师及培训者的培训和发展 ③ 工作场所中的学习 ④ 老年化社会中的学习型社会：老年工人和终身学习的视角 ⑤ 职业教育与培训和高等教育间多样化与区别的审视 ⑥ 政策学习：把变化学习范式用于转型期国家职业教育与培训改革的政策咨询	① 走向知识本位社会：欧洲竞争力的指标 ② 增强职业教育与培训的社会形象和吸引力 ③ 资格的易读性：欧洲面临的一个长期问题 ④ 国家资格制度在实现职业教育与培训体系现代化中的作用 ⑤ 欧洲职业教育与培训现代化的战略和重要领域

2 发展资格框架，加强质量保障

为适应“欧洲资格框架”和“欧洲职业教育与培训学分制”的发展要求，近年来，欧盟职业培训发展中心从多个角度对职业教育的资格发展和质量保障进行能够了研究，出版了《欧洲国家资格框架的发展》、《资格的动态性：职业和教育标准的定义与更新》、《向学习结果转变：欧洲的政策和实践》、《欧盟成员国质量保障和职业教育与培训认证的关系》、《职业教育与培训的认可和质量保障——部分欧洲国家的方法》等多个研究报告。

《向学习结果转变：欧洲的政策和实践》提出，向学习结果转型是欧洲终身学习战略及在教育与培训体系不同部分间架设桥梁的关键部分。该研究把教育与培训的所有分支类型——普通教育、职业教育和高等教育都纳入进来，从多个角度显示了向学习结果转型的重要性：首先，其把教育与培训的关注点从提供者转移到了用户；其次，其引进了一种共同的语言，有利于消除教育与培训不同部分和不同类型间的障碍；第三，使人们更加重视资格的内容和形象，而不是提供这些资格的机构，因此有利于淡化职业教育与高等教育间的差异；第四，向学习结果转型还在国家教育与培训体系中发挥着多种作用，包括对先前学习的认可，对学分、质量、学习计划和关键生活能力的认证以及教育与培训体系

的管理等。报告最后提出，当前的重点是加强对学习结果的运用，并据此发展一个更加连贯和清晰的资格制度。[①]

《资格的动态性：职业和教育标准的定义与更新》通过对欧洲 32 个国家职业和资格标准确定过程的比较提出，各国确定标准的途径和方法存在很大差异，但两个共同的趋势是很明显的：一是大部分国家都引进了结果本位的标准；二是大部分国家都把社会合作伙伴参与标准制定过程制度化。

《欧盟成员国质量保障和职业教育与培训认证的关系》主要探讨了欧盟的 9 个成员国怎样组织资格认证，以及资格认证的不同阶段和不同方式的资格认证有没有受到质量保障的支持。研究显示，各国对认证过程中质量保障的反应存在较大差异，这反映了各国教育与培训体系的不同传统和哲学。报告强调，需要对认证过程中的质量保障给予更多的关注。

《职业教育与培训的认可和质量保障——部分欧洲国家的方法》对部分欧洲国家（德国、爱尔兰、意大利、瑞典）职业教育与培训机构的认证及质量保障的途径进行了分析比较，并呈现了一些部门案例。报告提出，质量保障在实现欧洲职业教育与培训的现代化、增强职业教育的成就和吸引力、更大程度上发挥金钱的价值方面发挥着决定性的作用。在整个欧洲水平上，需要实现劳动力更高水平就业，针对此，报告提出，要为欧洲职业教育与培训的质量保障和认证建立“共同的欧洲指导方针”，方针应包含如下三方面内容：建立内部质量管理体系；发展一系列共同认可的指标，指标要强调对培训项目产出和结果的衡量；独立专家和同行对认证过程的参与。

3　实现职业教育的终身化

把职业教育与培训作为终身学习的重要途径，发展终身化的职业教育是欧盟职业教育发展的重要方针。从这一角度出发，欧洲职业培训发展中心开展了多项研究，发布了《老年工人的创新性学习措施》、《生涯指导的职业化：欧洲从业者的能力和资格路径》等多个重要研究报告。

《老年工人的创新性学习措施》提出，工作世界和学习世界都不能再忽视社会上日益增长的老年工人的数量，需要为老年工人提供创新性的工作实践和学习措施。报告主要分为两部分：第一部分从人力资源开发的角度，主要描述了私立部门针对老年工人开展的成功的工作场所学习实践；第二部分描述了公共部门的创新性学习。在此基础上，报告得出如下几点结论：需要在国家层面制定促进老年工人学习的政策，需要以一种整合的方式为老年工人学习和培训规划及就业战略。

《生涯指导的职业化：欧洲从业者的能力和资格路径》提出，要把终身生涯指导纳入到公民的终身学习战略中去，使所有的公民在生命过程中都能获得连贯、整体性的生涯指导。针对此，本报告主要探讨了提升生涯指导实践者的职业形象和职业标准，以及促进他们的能力和技能等方面的问题。

4　确定未来技能需求，实现未来职业教育供需匹配

为使技术和职业教育与培训适应经济发展和就业岗位的不断变化，尽早确定社会发展对技能人才的需求成为近年来欧盟职业教育研究与探索的重点领域，并发布了一系列开创性的研究成果。仅 2008 年和 2009 两年，欧洲职业培训发展中心就出版了《欧洲未来技能需求：2020 预测报告》、《欧洲未来技能需求：中期预测分析报告》、《技能不匹配：确定未来研究的重要领域》、《未来绿色经济中的技能需求》、《技能匹配面临的挑战：对技能不匹配的分析及政策建议》等重要研究报告，这些报告对技能人才预测的方法、程序、内容等进行了深入探讨，并形成了建设性的结论。

① European Center for the Development of Vocational Training. *The Shift to Learning Outcomes——Policies and Practices in Europe* [R]. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009: 10.

《欧洲未来技能需求：2020 预测报告》提出了一个预测技能性人才需求的系统的模块化预测方法，由四个模块组成：第一个是行业宏观经济预测，也称宏观经济模式；第二个是职业扩大需求模式，主要基于劳动力调查数据；第三个是资格扩大需求模块，也基于相似的数据资源；第四个是重复需求模块，目标是从行业、职业和资格水平的角度预测整个欧洲中长期范围内的劳动力市场变化趋势。根据此方法，报告提出的预测结论是，欧洲未来将出现更多知识和技能密集型职业，对劳动者资格将会提出更高的要求，服务业中的就业岗位将继续增加。针对此，报告提出，欧洲需要确保其人力资源能够有效应对经济需求，未来职业教育的政策取向是进一步提升和扩大公民的技能，同时加强对非正规和不正规学习的有效认证，发展终身职业指导，以实现技能供求的平衡。

除了这些政策导向和前瞻性研究外，欧洲职业培训发展中心还对职业教育经费筹措、国际职业教育发展、行业职业教育等重要问题进行了研究，发布了《职业教育与培训成本的共同分担：对新欧盟成员国计划的分析》、《个人学习账户》、《欧洲中小型企业职业教育与培训的质量：德国、爱尔兰和希腊食品加工、零售和旅游行业的回顾》、《世界培训中的竞争：新兴经济体》等重要报告。

《职业教育与培训成本的共同分担：对新欧盟成员国计划的分析》首次对欧盟 12 个新成员国的成本分担机制及对职业教育与培训进行经费资助的规范工具进行了全面的比较分析。报告提出，12 个新成员国职业教育与培训成本分担机制的效果、效率和影响存在很大差异，但他们在促进私立机构对职业教育的投资方面是成功的，不过在确保培训经费的平等分配方面的确是非常差的。报告最后提出，发展一些创新性的措施，实现职业教育与培训经费的有效和平等分配，并保证经费的可持续性，是财政资源紧缩背景下保障职业教育经费的关键措施。

《世界培训中的竞争：新兴经济体》指出，在全球化和科技进步的推动下，中国、印度、俄罗斯、南非、韩国等国家在职业教育与培训的关注点方面表现出与欧盟相似的趋势，如都把增强职业教育与培训的吸引力及确定和预测技能需求作为重要的政策领域，这些国家都对欧洲职业教育与培训的改革形成了竞争。

5 对学习结果导向课程模式的探索

自 20 世纪 90 年代以来，为实现职业教育的合作与一体化发展，加强各成员国间教育与培训资格的互认和流动成为欧盟职业教育改革的重要目标。通过多年的探索，欧盟提出了资格评价的新理念——向学习结果转型，即根据学习的结果，而不是学习地点和时间对学生进行评价，并于 2009 年发布研究报告《向学习结果转型：欧洲的政策和实践》。据此，2009 年 11 月，欧洲职业培训发展中心（CEDEFOP）在希腊的萨洛尼卡市召开了主题为“课程改革与创新：政策和实践”研讨会，提出了学习结果导向的职业教育课程模式。

1．学习结果导向课程模式的基本内涵

根据欧洲职业培训发展中心的定义，学习结果是关于一个学习者完成学习后知道什么、理解什么的说明。这同时包括认知（学科本位的知识和信息）和非认知（态度、行为、价值观、规则）方面的学习结果，一方面通过教学过程，使显性的特定知识和技能得以传授；另一方面通过教师的实践，实现隐性或默会知识的有效性。其基本观点是：学校和社会合作伙伴在课程实施中建立强有力的合作伙伴关系；重视发展学生的关键能力；使学习过程更加贴近学生的真实生活；在终身学习的框架下实现课程提供者的多样化；改变学科本位课程的传统，使教师教育朝着能力本位方向发展；使企业和雇主参与课程结构和标准的改革，如通过建立行业和企业咨询委员会；改革由国家组织开展，但把具体改革的责任和权利交给学校。[①]

① Aaron Benavot, Tom Leney. *Understanding Learning Outcomes and Their Role in Curricula*[R]. Curriculum Innovation and Reform: Policies and Practices, Thessaloniki, 9-10 November 2009.

2．学习结果导向课程的开发

学习结果导向课程开发主要基于两个理念：一是职业教育与培训是政府和社会合作伙伴的共同责任；二是职业教育与培训应基于更广泛的资格，工作世界应该在职业教育与培训目标中有更充分的体现。[①] 如表 2 所示。

表 2　学习结果导向课程的开发

原则	相关利益群体的参与
职业教育与培训的概念： 资格的广泛性（职业本位而不是岗位本位） 资格的性质（多元能力标准而不是成绩标准）	职业教育与培训在教育体系及劳动力市场中的位置或社会合作伙伴
国家资格标准或多元能力标准 （国家课程，包括时间表、学科、方法）	社会合作伙伴（学校代表、行业机构、学科专家、社会伙伴、教育部）
学校本位课程	教师（校长、行业机构）

在开发过程上，结果导向的课程开发是一个倒推的过程：课程内容、学习过程和课程学习时间都要由学习结果，也就是学生最后的成绩标准推导出来。整个推导过程是一个进行决策和协商的过程。相关利益群体需要决定，为达到学习结果，最少需要制订哪些内容，当各参与方持有不同意见时，协商就开始了。

3．学习结果导向课程的实施

学习结果导向课程是对于学习者友好的课程，其在课程实施上力图改变传统的师生关系，采用更加包容、个性化的学习路径和学习方法，促进课堂教学的改革和创新，在适应和解释学习结果方面给教师、培训者和学生更多的灵活性。从这一点出发，如图 1 所示，职业教育与培训机构需要发生如下变化：首先，把整个学校建设成一个具有良好学习环境的学习型组织，其要支持教学理念和方法的改革，把学习者作为教育过程的中心。其次，职业教育领导者对自己工作的理解要发生根本转型。如校长和培训经理等，需要鼓励教学方法和教学过程的变化，如小组工作、跨学科合作、与行业机构及外部合作伙伴形成合作网络等。第三，教师要成为终身学习者，让使教师和培训者参与课程改革的设计和实施是学习结果导向课程模式改革成功的关键。教师和培训者必须把自己作为终身学习者，持续更新自己的知识、技能和态度，以应对日益变化的工作环境，同时为他们的新角色作准备（提供指导、促进学习，把信息通信技术作为教育工具）。

① Rocio Lardinois, Hannele Niemi. *Implementing the Curriculum: Changing Approaches as Institutional Level*[R]. Curriculum Innovation and Reform: Policies and Practices, Thessaloniki, 9-10 November 2009.

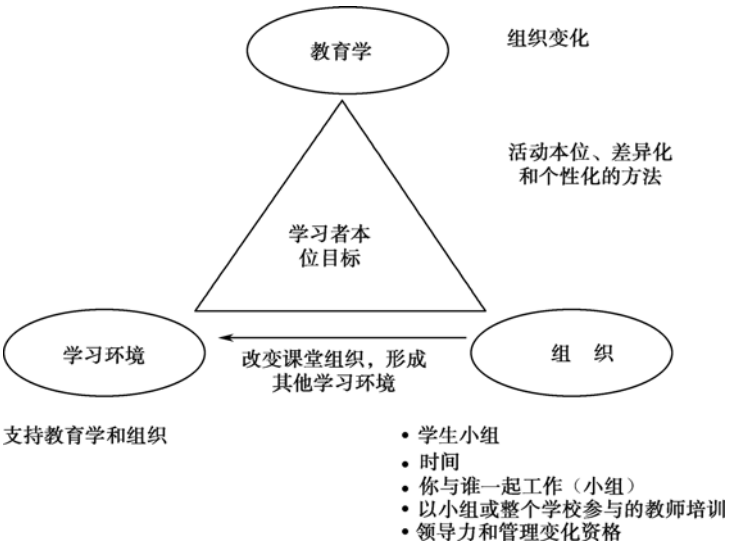


图 1　学习结果导向课程的实施模式[①]

6　建立职业教育学分转换体系

自 2000 年以来，推进《里斯本战略》和“哥本哈根进程”的实现就成为欧盟职业教育与培训发展的主要目标。而这面临的最大挑战是欧洲职业教育学历资格体系的多样化，这表现在：

- 各国的学历资格认证框架不同，这些框架有的是与教育组织或培训部门挂钩的，有的是不与这些部门挂钩的；
- 学分获取途径不同，有的学分是通过一种正式的培训形式获取的，而有的是通过几种学习形式累积的；
- 学历资格授予形式不同，在某些国家的教育体系中，学历资格证书的授予是根据学习成果的累积而定的，其中，有的国家规定学分，如英国、芬兰、瑞典等，有的无学分，如法国、西班牙；
- 适用范围不同，有的学分制度适用于较广泛的学历资格框架范围，如苏格兰和威尔士，而有的学分制度只是为某一具体学历资格证书设计的，如意大利。
- 不同国家记录学习成果及对于学分的分配也有不同的做法。

因此，为确保在跨国流动的环境下各国间相互信任和学习成果的转换及认定，建立共同的规章制度和细则是非常重要的。正如欧盟委员会在报告中所指出的：“目前所需要的是找到一条途径，使人们能够通过在各个不同学习背景和国与国之间流动时累积他们的学习成果，以追求他们终身学习的道路。”[②]

为此，欧盟提出了要出台一系列学历资格认证体系的倡议，这些倡议包括 2001 年提出的“欧洲学分转换与累积体系”（ECTS），2004 年提出的“欧盟学历资格与能力认证框架”，2006 年形成的“欧洲学生流动质量宪章”，2004 年提出的“识别和验证非正规和非正式学习条款”，等等。而这其中最先提出的就是欧洲职业教育与培训转学分制度。经过较长时间的酝酿，2005 年欧洲委员会出资进行了两项调查研究，以调研欧洲职业教育学分转换制度的可行性。调查结论指出，专家是持积极态度来看待职业教育学分转换原则的。职业教育学分转换制度也被认为是改进高等学校学分转换制度以调节个

① Rocio Lardinois, Hannele Niemi. lmplem

② Leonardo da Vinci Community Vocational Training Action Programme Second Phase: 2000—2006 Guide for Promoters Mobliity Version 2005—2006[Z].European Commission, Education and Culture.

人需求与劳动力市场供需之间矛盾的一个重要举措。然而，调查也指出，只有在适应特定国家、区域或行业的背景下，职业教育学分转换制度才能得以引进和实施。据此，2006 年，欧盟委员会制定了《职业教育学分转换体系的蓝图》，并于 2006 年和 2007 两年发起了全欧洲范围的研讨，由各个国家机关、社会伙伴、部门机构和其他机构组织会议进行论证。与此同时，在互联网上也展开了公开的研讨。研讨结果在 2007 年 6 月慕尼黑会议上进行了讨论，大多数受访者一致认为有必要建立一个共同的欧洲职业教育与培训学分体系，证实了民众对于职业教育学分转换体系的广泛支持。经过一系列研讨咨询之后，欧盟委员会于 2007 年年底组成了专家小组，并一致通过了一套新的细则方案及对相关术语的定义，经过职业培训咨询委员会的审议后，最终于 2008 年 4 月推出了《欧洲议会和部长理事会关于推荐建立欧洲职业教育和培训学分体系的建议书》，向全欧推出了“欧洲职业教育与培训学分系统”（European Credit system for Vocational Education and Training，ECVET）。该系统允许欧洲公民在不同国家接受职业教育与培训，通过职业教育获得的知识和技能可得到欧盟各国的正式承认。体系旨在提高职业教育学历资格证书的透明度、可比性和可携性，支持欧洲公民流动，使他们根据自己的需要决定何时何地接受正规或非正规职业教育。学分体系的推出标志着欧盟的职业教育一体化进程取得了实质性进步。

7　增强职业教育吸引力

在加强合作与一体化发展的进程中，使职业教育与培训体系更加开放、灵活、吸引力更强，是欧洲经济、就业和社会发展议程的一个重要方面。增强职业教育与培训吸引力是欧盟从《里斯本战略》到《哥本哈根宣言》及其一系列后续文件所确立的教育与培训政策重要领域及目标之一。在《里斯本战略》中，发展高质量的职业教育与培训被认为是促进社会包容与和谐、增强公民流动性和就业能力及发展国家竞争力的关键和不可分割的因素。2001 年，欧盟委员会发布的报告《未来教育体系的具体目标》又为在整个欧洲水平上实现“里斯本目标”确定了共同行动领域，这些领域建立在如下三个战略目标的基础上：提高欧盟教育与培训体系的质量和吸引力；增加全民获得教育与培训的机会；使教育与培训体系向更广泛的世界开放。①

2004 年 12 月，各国教育部长在马斯特理赫举行集会，对实现“里斯本目标”和“哥本哈根进程”的进展进行第一次评估，形成的《马斯特理赫公报》为各国职业教育与培训发展提出了一些重要行动领域，主要涉及以下几方面：增强职业教育与培训路径对于雇主和个体的社会形象和吸引力，增强他们对职业教育与培训的参与；实现职业教育与培训的高质量和创新，以使所有的学习者受益，并使欧洲职业教育与培训在全球具有竞争力；把职业教育与培训与知识经济对高技能劳动力的需求结合起来，特别是由于人口变化的有力影响，提升、发展老年工人的能力；满足低技能和弱势群体的培训需求，以实现社会和谐，并增强他们对劳动力市场的参与；在各种教育路径间建立更灵活的联系。②

2006 年 12 月，欧盟成员国教育部长在芬兰赫尔辛基召开第二次评估“里斯本目标”进展的会议，会议发布的《赫尔辛基公报》重申了《马斯特里赫公报》中所提出的大部分重要领域，也更加强调了提高职业教育与培训吸引力的重要性，提出要对职业教育与培训的社会形象、地位和吸引力给予更多的关注，并为此提出了四个重要工作领域：形成重点关注增强职业教育与培训吸引力和质量的政策；发展共同的工具，促进“欧洲职业教育与培训区”和欧洲劳动力市场的形成；加强各成员国彼此间的学习；让所有相关利益群体都参与职业教育与培训。其中，第一点特别强调增强职业教育与培训吸引

① European Commission. *Report from the Commission: The Concrete Future Objectives of Education System[EB/OL]*. Luxembourg: Publications Office, 2001 (COM(2001)59final).http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/ site/en/com/2001/com2001_0059en01.pdf. 2007-10-01.

② European Commission. *Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training* (VET) (Review of the Copenhagen Declaration of 30 November 2002). Brussels: European Commission, 2004. http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_en/pdf. 2007-05-14.

力重要领域，呼吁：在工作生活和职业教育与培训间建立强有力的联系，这一点在学校本位职业教育与培训和对于雇员的工作场所培训中都要强调；为职业教育与培训学生更好地进入工作岗位提供更有效的指导；形成融通性的职业教育与培训体系，为学习者提供灵活、个性化的学习路径，并使其能够持续接受继续教育与培训，如能进入高等教育；强调技能的卓越性，如更多地强调技能竞赛的激励机制。而在实施职业教育与培训政策时，还应对有效的管理给予更多地重视，这又要求重视以下几点：发展对职业教育的资助和投资机制；对劳动力市场变化和个体需要作出反应；加强不同相关利益群体与决策者间的相互作用；根据共同的质量保证框架，建立国家质量保证体系；认识到教师和培训者的重要作用。①

此外，增强职业教育与培训的吸引力还成为欧洲很多研究者重点关注的领域。欧洲职业培训发展中心（CEDEFOP）专门就此问题进行了研究，发布了《提高职业教育与培训吸引力和社会形象》的研究报告。报告中提出，职业教育与培训正日益成为所有教育层次的重要组成部分；个人能力、教育流动性和职业流动性，是检验与其他教育路径相比，职业教育与培训是否具有吸引力时考虑的最重要因素。因此，职业教育与培训同普通教育特别是高等教育之间的均等认可和联系，需要通过一些创新性的战略和工具在国家和欧盟层面得到加强。这包括对职业教育与培训体系进行设计，使其吸引更多的学生获得高水平的资格，从而增强整个地区的创新性和竞争力。②在一项研究报告中，莱纳（Leney）提到了增强职业教育与培训吸引力作为欧洲一个重要政策目标的重要意义，并指出，职业教育与培训及继续职业培训的吸引力与为所有人采取的从职业教育与培训过渡到终身学习的措施的质量相关。③阿姆斯壮（Armstrong ）也预计，作为一个政策目标，职业教育与培训的吸引力及其相关研究将继续成为未来欧洲职业教育与培训主要的发展措施之一。④

在欧盟共同政策的支持和引导下，各国纷纷从自己的国情和文化背景出发，制定了增强职业教育与培训吸引力及其在社会公众和雇主中社会地位和形象的具体措施，欧盟开展的调查显示，这些措施主要集中在如下几方面：实现职业教育与培训项目和课程的现代化（13 个国家）；建立国家资格制度或国家资格框架（7 个国家）；建立能力本位项目（11 个国家）；增加进入高等教育的机会（7 个国家）；提高职业教育与培训的质量（5 个国家）；实现职业教育与培训项目和路径的多样化（4 个国家）；把职业学科纳入到普通教育项目中，同时把普通学科纳入到职业教育项目中（9 个国家）；加强生涯咨询和指导活动（8 个国家）。⑤

① European Commission. *Helsinki Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training[EB/OL]*. Brussels: European Commission, 2006. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/ helsinkicom_en.pdf. 2007-10-01.

② Johanna Lasonen, Jean Gordon. *Improving the Attractiveness and Image of VET[EB/OL]*. Luxembourg: Office for Official Publicationas of the European Communities, 2008.

③ Leney, T. et al. *Achieving the Lisbon Goal: The Contribution of VET*. Summary of the Study Prepared for the European Commission in Preparation for the Conference 'Strengthening European Cooperation in VET: The Way Forward'. Maastricht, 15 December 2004. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/studies/maastrichtexe_ en.pdf. 2007-09-27.

④ Armstrong, R. et al. New and Emerging Issues in Vocational Education and Training Research beyond 2010[A]. Cedefop; Descy, M.; Tessaring, M. (eds). *Modernising Vocational Education and Training: Fourth Report on Vocational Training Research in Europe: Background Report, Volume 2*. Luxembourg: Publications Office, 2008.

⑤ Lasonen, J.; Manning, S. How to Improve the Standing of Vocational Education Compared to General Education: A Collaborative Investigation of Strategies and Qualifications across Europe[A].*Cedefop, Descy, P., Tessaring, M. (eds). Training in Europe: Second Report on Vocational Training Research in Europe 2000: Background Report Volume 1[C]*. Luxembourg: Publications Office, 2001.

第十一篇　国际组织——联合国教科文组织

联合国教科文组织职业教育发展思想与战略研究

陈衍，李玉静

长期以来，职业教育和培训与技术（TVET）一直都被联合国教科文组织（UNESCO）作为促进教育发展的关键领域。1972 年，UNESCO 就把其确定为发展中和新兴国家未来实现成功的决定性因素。1974 年，第 17 次 UNESCO 大会上指出，“科技和教育的迅速变化”要求实施新的、创新性和有效的努力，从而改善教育，并把其作为从整体上推进社会、经济和文化进步的力量。1989 年，UNESCO 决定建立一个 TVET 项目，为此创立了 UNEVOC 计划，其国际基地设在了德国柏林。2000 年 9 月，联合国教科文组织职业技术教育和培训国际中心（UNESCO-UNEVOC）作为 UNESCO 下属的一个专门负责 TVET 发展的国际机构在德国波恩成立，其主要工作领域就是推动世界各国，特别是欠发达地区的职业教育发展。

多年来，UNESCO 始终站在促进世界 TVET 发展的角度，努力通过一系列国际会议、UNEVOC 网络和公共出版物推动世界技术和职业教育与培训走向合作、创新与可持续发展。

1　UNESCO 的职业教育主流思想与战略

1.1　把职业教育作为“全民教育”议程重要部分，通过全民教育推动职业教育

全民教育与终身教育是当代社会最具影响力的教育理念。它们不仅主导着当前国际社会教育改革和努力的方向，同时也代表着 21 世纪世界教育发展和进步的趋势。实施全民教育对促进世界和平与发展，对促进学习化社会的构建与形成，都有着广泛而深远的意义。

世界范围内的全民教育行动始于 1990 年。1990 年 3 月，UNESCO、（联合国）开发计划署、联合国儿童基金会和世界银行，在泰国宗滴恩共同组织召开了世界全民教育大会。大会讨论并通过了《世界全民教育宣言》（Jomtien，1990）和实施宣言的《满足基本学习需要的行动纲领》，从而正式提出了“全民教育”这一概念。同时，会议还确定了 2000 年在世界范围内实现全民教育的六个基本目标，同时决定十年后（即 2000 年）对全民教育进行全球评估。

2000 年，在塞内加尔的达喀尔举行了世界教育论坛，164 个国家的政府同世界各地的合作组织共同通过了以“全民教育：履行我们的集体承诺”为主题的《达喀尔行动纲领》，提出了世界全民教育战略，指出了各年龄阶段人口学习的重要性，强调需要采取具体措施，帮助最贫困、最脆弱和处于最劣势地位的社会群体，并提出了到 2015 年要大幅度增加儿童、青年和成人的教育机会。在 2000 年“达喀尔全民教育大会”上，人们已经认识到，全民教育这一概念不仅仅意味着要通过扩张已有的正规教育系统促进国家的经济增长，还意味着要对每个国家教育的性质和目的进行反思，要把教育发展建立在儿童、青年和成年人实际需要的基础上，特别是那些被排斥的人口群体，促进每个人都成为有文化、有能力的公民。因此，教育不仅是为了满足所有人的学习需要，更是一项基本人权，是实现世界和平和促进可持续发展的基础，是摆脱贫困、减少种族冲突和增加性别平等的重要手段。基于这一考虑，很多研究者和国际组织都提出，要把职业技术教育作为全民教育必须关注的一个维度。全民教育不仅

要使世界上所有的人都获得最基本的知识教育，也要使所有的人获得最基础的生计技能和生活技能培训，使全民教育更贴近求职的需求，成为一种为人们生存和工作做准备的基本教育。这在《达喀尔全民教育行动框架》的第三个目标中得到了反映："要通过使他们平等地获得合适学习和生活技能项目的机会保障满足所有年轻人和成年人的学习需要。"因此，在全民教育的未来发展中，必将要迎来一个"保障全民基本技能"的时代。而作为以加强和提升就业技能和公民素养为主要目的的职业教育来说，也必然将成为实施全民教育的重要路径。

自 2000 年以来，UNESCO 逐渐通过各种行动加强全民教育与职业教育的紧密结合。2004 年国际教育大会将全民教育中的"教育"重新定义为：为生存和工作做准备的基本教育。《波恩宣言》提出，认识到世界范围内的大部分劳动力，包括知识工人，在其整个生命过程中都需要技术和职业知识及技能，因此，应该把适应某一时代技能开发的 TVET 纳入到所有的教育层次中去，而不能再像以前一样把 TVET 认为是随意和处于边缘地位的。特别重要的是，应该把技能开发纳入到全民教育中去，并满足完成基础教育学习者对 TVET 的需求。

2005 年 10 月，在巴黎召开的第 33 届 UNESCO 大会上，许多国家代表强调职业技术教育在加强和提升"为了就业和公民素养的技能发展，以及在促进最好的和创新性的实践，以拉近教育和工作世界之间的距离"方面所起的重要作用。会议代表还指出，职业技术教育作为全民教育的关键方面，这在全民教育与职业教育理念的发展中都有所表现。参加 UNESCO 大会的代表一致同意，TVET 体系是"初等后多样化教育框架"的一个主要组成部分。他们把 TVET 放在了就业能力与公民素养的大背景下，把其作为教育与工作世界之间的桥梁，作为全民教育及"可持续发展教育十年"的一个关键因素。①

在这些重要行动的基础上，UNESCO-UNEVOC 还通过刊发相关文章推动全民教育与 TVET 的结合。UNESCO-UNEVOC 一直强调，职业技术教育领域面临的挑战与全民教育的部分目标有相似之处，这包括：以学校为基础的学习质量，整个生命过程中接受职业技术教育的机会和途径，促进职业技术教育的地位和适切性，拉近课程和工作世界的联系。UNESCO 挪威国家委员会的葛德-安·佛森撰写的《全民教育与职业技术教育：一个硬币的两面》提出，尽管职业技术教育并不必然增加受教育者的数量，但是其在使青年人和成年人更加容易获得他们需要的、获得工作的教育方面起着重要作用，这与适切性——职业技术教育领域的关系最为紧密。一方面，通过职业技术教育可以促进实现全民教育的目标；另一方面，通过与全民教育的紧密合作，也可以促进技术和职业教育与培训。②

1.2 对职业教育进行面向可持续发展的新定向，推动面向可持续发展职业教育的发展

自 20 世纪 90 年代以来，随着世界环境问题的不断恶化，可持续发展教育逐渐成为国际社会的重要关注领域。2002 年，联合国在南非约翰内斯堡召开了可持续发展峰会，2002 年世界可持续发展峰会之后，联合国又在《21 世纪议程》第 36 章建议的基础上启动了"联合国可持续发展教育十年（2005—2014 年）"行动，会议强调"教育是实现可持续发展的必要因素"，并宣布 2005—2014 年为"联合国可持续发展教育十年"（United Nations Decade of Education for Sustainable Development，DESD），要在所有形式的教育中都实施"为了可持续未来的学习"（Learning for a sustainable future）。其主要目标就是使可持续发展成为教育与培训及所有社会部门的核心，并通过所有形式的教育、公共意识和培训，实现整个社会向可持续未来的过渡。教育是任何现代社会发展的基础，其是一个国家减轻贫困、疾病、饥饿与失业的重要支柱。面向可持续发展的教育（education for sustainable development，ESD）主要包括如下因素：改善获得高质量基础教育的机会，对现有教育项目进行重新定向，发展公共理解力和意

① UNESCO-UNEVOC Bulletin. December 2005, 1.

② Gerd-Hanne Fosen. *Education for All (EFA) and TVET –Two sides of the same coin? Potential synergies through integration and linkages for Southern Africa*[J]. Supplement to issue July 2003/6 of the UNESCO-UNEVOC Bulletin.

识，提供培训。其同时倡导，TVET 能够通过培养可持续的价值观以及环境友好的知识和技能，促进经济发展朝着可持续的方向迈进。TVET 应在实现人本化、人性化社会的过程中发挥核心作用，需要把 ESD 纳入到所有层次的 TVET 中（United Nations，2002）。

面向可持续发展的职业技术教育是 UNESCO 的重要议题，也成为 UNESCO 倡导的主流职教思想。后来，为增强对于可持续发展与 TVET 适切性的理解，并开发相关策略和政策，对 TVET 进行可持续发展的重新定位，UNESCO 及 UNESCO-UNEVOC 又召开了一系列专家会议、咨询会议和国际大会，并形成了一系列有影响的出版物，以推进面向可持续发展 TVET 的发展。

近年来，在“联合国可持续发展教育十年”行动的推动下，面向可持续发展的职业教育不仅在理论上得到了深入发展，而且逐渐进入了各国职业教育的实践。

2004 年 10 月，UNESCO-UNEVOC 在德国波恩主办了以“为了工作、公民素养和可持续性而学习”为主题的国际专家会议。会议的中心思想是：我们用来对地球进行工业化的技能、智能和态度，与用来维护地球、消除贫困、建立持续发展的经济和健康的社会所需要的技能、智能和态度，二者并不必然是相同的。会议特别探讨了 TVET 与经济、环境和社会可持续性之间的关系，以对技术和职业教育与培训进行重新定向，以使其同时有利于保护和建立自然与社会资本及人类与经济资本。会议讨论了国家应怎样应对 1999 年在韩国汉城会议上提出的挑战：对技术和职业教育与培训进行重新定向，以使其反映新的面向可持续发展的 TVET 发展范式——一种不仅能促进经济增长，且建立在环境保护、社会和谐、和平文化及国际公民素养基础上的发展路径。最后形成了著名的《技术和职业教育与培训对于可持续发展作用和贡献的波恩宣言》（以下简称《波恩宣言》），《波恩宣言》特别强调：“解决我们现在所面临的巨大挑战，就像追求实现可持续发展一样，要求我们对 TVET 的目的、意义与过程进行重新思考。TVET 必须成为减轻贫困、促进和平、保护环境、改善所有人生活质量并促进实现可持续发展的万能钥匙。要实现 TVET 的现代化，促进其地位的持续提高并朝着可持续性的方向发展。”①

从实践的角度来说，如果汉城会议代表了技术和职业教育与培训在哲学上的一种范式转变，而波恩会议的意义则是制定出了这一范式的实施细则——也就是对这一范式的实践。这一范式的具体实践至少包含六个重要因素：①可持续的生计，需要强调为了可持续生计的技术和职业教育与培训——而不仅仅是为了经济发展的技术和职业教育与培训；②农村发展，涉及为了农村转型的技术和职业教育与培训；③价值观教育；④技术和职业教育与培训与基础教育和普通教育；⑤可持续性；⑥伙伴关系的重要性，技术和职业教育与培训的成功要求在管理者、教师、研究者、政策制定者、国际和非政府组织、企业、政府间加强合作。②

2005 年 3 月 1 日，联合国正式启动“联合国可持续发展教育十年” 行动，这一行动努力把可持续发展内在的价值观纳入到学习的所有方面，以促进全民行为的变化，从而实现更加可持续和公平的社会。作为这一行动的领导机构，UNESCO 特别强调了职业技术教育作为“联合国可持续发展教育十年”主要贡献力量的重要性。并提出，职业技术教育与培训必须包括以人类为本的发展，包括和平教育、公民素质和环境明显的可持续发展。

2005 年 8 月 10 日到 13 日，联合国教科文组织职教中心、泰国职业教育委员会办公室、亚太地区人力资源开发政府间组织——科伦坡员工培训规划学院在曼谷共同举办了“把可持续发展纳入到职业技术教育中：减轻贫困、就业、公民和环境保护技能”会议。会议的参与者都是政策的制定者、教育

① The Bonn Declaration. “*learning for work, citizenship and sustainability*”—A UNESCO meeting of international experts on technical and vocational education and training, 28 October 2004.

② UNESCO International Experts Meeting: *learning for work, citizenship and sustainability final report*[R]. Bonn, Germany, 25-28 October 2004.

家、研究者和职业教育专家。会议的目标是在把可持续发展纳入到职业技术教育这一主题上交流知识、经验和实践。会议主要集中于与可持续发展相关的两个主题：减轻贫困与经济活力，就业、公民素养与环境保护技能的发展。

2006 年 7 月 2～5 日，UNESCO-UNEVOC 与澳大利亚墨尔本皇家理工大学及其他机构共同组织，在越南胡志明市召开了题为“为了可持续发展的技术和职业教育与培训：机会和挑战”的国际研讨会，来自亚洲和欧洲的大约 70 位专家参加了会议，会议的目标在于在加强可持续发展与职业教育相关性方面交流国际经验，并发展和传播解决在使职业教育政策和项目适应可持续发展中问题的策略。会议的召开作为“联合国可持续发展教育十年”的一部分，标志着国际社会对面向可持续发展的技术和职业教育与培训的讨论已经进入了政策和实践层面。

在“联合国可持续发展教育十年”的框架下，第四次国际环境教育大会于 2007 年年初在印度艾哈迈达巴德举行，会议发布题为《从艾哈迈达巴德启航：21 世纪的环境教育》报告。报告提出，世界上所有的地区都需要更加可持续的生计策略，要支持为了实现所有人平等和可持续生计的教育；这样的教育对于自尊地参与一系列可持续生计策略（包括就业、自我就业、创业和其他形式工作）应发展非常必要的知识、技能和能力；为实现平等和可持续的生计加强能力构建，同时发展获得一系列生计策略（包括工作、自我就业、创业和新形式的工作）所必需的知识、技能和能力。

2007 年 8 月 19～24 日，在泰国清迈召开了主题为“TVET 教师教育实现可持续性”的国际可持续发展教育咨询会议。会议由 UNESCO-UNEVOC 主办，由泰国教育部职业教育办公室（OVEC）、德国国际培训和发展协会（InWEnt）、UNESCO 亚太教育创新发展服务计划中心（APEID）和 UNESCO 可持续发展教育的教席单位——加拿大约克大学协办。来自泰国、中国、文莱、德国、塞浦路斯、印度、拉托维亚、澳大利亚、荷兰以及国际组织的共 40 名 TVET 和可持续发展教育专家参与了会议。本次会议的主要目的在于探讨把可持续发展纳入到 TVET 教师教育中的途径及相关的能力发展项目，并最终在亚太地区把可持续发展纳入到整个国家的 TVET 系统中。

2007 年 10 月到 11 月，UNESCO-UNEVOC 组织召开了“两个路径，一个目的——为了可持续未来的 TVET”虚拟会议，来自 49 个国家的 106 名代表参与了本次会议，会议的主要目标在于共同探讨以下问题：对可持续发展和可持续性的不同理解；可持续发展与 TVET 之间的关系；在 TVET 背景下，可持续发展的三个支柱——经济、环境和社会所面临的各种问题；对 TVET 进行可持续发展重新定向的路径。澳大利亚布里斯班格里菲斯大学（Griffith University）教育系 Margarita Pavlova 博士在会上发布《两个路径，一个目的：为了可持续未来的 TVET》论文，这一文章提出，可持续发展教育议程主要通过两种方式对 TVET 的内容产生影响：通过已有项目或建立新项目。前者是指为已有的 TVET 项目和课程开发新内容，把新的概念、过程和教学策略纳入进来，解决可持续发展方面的问题。在 TVET 中实施可持续发展教育有两个途径：改革教学内容或在 TVET 机构内建立可持续的实践。[①]这两个途径都有利于 TVET 在减轻贫困、发展就业技能、发展公民素养和环境保护技能方面发挥作用。会议得出如下结论：TVET 在使人们理解与可持续发展相关的问题做准备及以一种支持可持续发展的方式运行方面，可以对实现可持续的未来作出很大贡献。为了培养这种人，需要对 TVET 进行发展“全人”的新定向，因此道德课程与技能开发课程一样重要。为了实现这一点，TVET，特别是发展中国家的 TVET 作为一种机构应该生存。另一个问题是，TVET 实践本身应该是可持续的，例如用电、用水等。高质量的 TVET 系统和课程应该为毕业生就业、实现一种体面生活做准备。

与会者认为，TVET 是实现社会可持续性的一个重要途径，然而在 TVET 教学中，与环境等方面

① Margarita Pavlova for UNESCO-UNEVOC. *final report of two pathways, one destination - tvet for a sustainable future virtual conference*[R]. October 22 - November 10, 2007.

相比，培训显然是优先任务。TVET 应被视为实现可持续发展的一个工具，使可持续发展理念在 TVET 的框架中可见或是将其融入到如培训课程、教学策略、教学方法等 TVET 的具体手段中。作为一个主要关注点，与会者表示需要改变对 TVET 仅仅作为专业技术技能培训的看法。来自印度的 Anita 提出，应该更多的强调开发态度和知识技能而不是专业技术技能，前者应是 TVET 优先要考虑的。这一教学范式的变化使 TVET 更接近包括价值观和态度等更广泛方面教育在内的普通教育。

2008 年 1 月，UNESCO-UNEVOC 与科伦坡员工培训规划学院（CPSC）在马尼拉合作组织了主题为“为了减轻贫困的技能开发”国际研讨会，来自 21 个国家的 120 名代表参加了这一会议，会议最终通过《马尼拉宣言》。

2009 年 3 月 31 日～4 月 2 日，“世界可持续发展教育大会——迈入‘联合国可持续发展教育十年’的第二阶段”在德国波恩召开。这次会议是在“联合国可持续发展教育十年（2005—2014 年）”启动五年之后召开的，会议有四个目标：强调可持续发展教育与所有类型教育的适切性；推动可持续发展教育的国际交流，特别是南北半球之间的交流；对“可持续发展教育十年”的实施情况作出评估；为未来制定发展战略。大会是由 UNESCO、德国联邦教育与研究部、德国 UNESCO 委员会合作组织。UNESCO 针对这次会议发展了一个包括 9 个主题项目的行动计划，其中的第四个主题项目是“把可持续发展教育纳入到 TVET 中”。会议结束时，与会人员又通过了新的《波恩宣言》。《波恩宣言》提出，在 20 世纪，尽管世界经济实现了空前增长，但持久的贫困和不平等仍然影响着太多的人，特别是那些最脆弱的人群。冲突的持续存在使人们注意到，需要构建一种和平的文化。全球金融和经济危机强化了不可持续的经济发展模式及基于短期利益实践的风险。进入 21 世纪的第一个十年中，世界面临着复杂且互相联系的一系列发展和生活方式方面的挑战和问题。这些挑战是互相联系的，这些问题的解决需要扭转这些困境的知识、技术和技能。因此，要通过一个整体、系统的途径支持，把可持续发展问题纳入到所有层次的正规教育、非正规教育和不正式教育中，特别要注重发展有效的教学方法、教师教育、教学实践、课程、学习材料和教育领导者的能力，同时认识到非正规教育和不正式教育及职业和工作场所学习的重要性。UNESCO 在教育领域的行动必须超越全民教育和可持续发展教育的范围，对教育在实现社会和谐、社会公平与和平构建中的积极作用给予更多关注，要促进教育过程的持续创新，并发展更加灵活的培训路径，以提供高质量、适切性的培训结果；使职业教育与培训的效益更加平等化，使社会上的所有群体都能从职业教育中受益。[①]

2009 年 8 月 26～27 日，“对 TVET 进行面向可持续发展的重新定向：全民教育的一个重要根基”国际会议在德国柏林召开。会议由 UNESCO-UNEVOC、德国国际培训和发展协会（InWEnt）等机构共同组织。以 2009 年 3 月召开的“世界可持续发展教育大会”的成果为基础，本次国际 TVET 专家会议的目标是促进把可持续发展的目标、主题、策略及实施程序纳入到 TVET 政策、项目和实践中去。来自亚太地区（主要有孟加拉、泰国、斯里兰卡、巴布亚新几内亚、斐济和蒙古）的高级政府官员、TVET 政策制定者及教育官员主要就与可持续发展教育相关的如下问题开展了讨论：通过多方对话等创新性方法，扩大可持续发展教育的知识、含义和范围；把非正规和非正式学习纳入到可持续发展背景下的策略；把可持续发展教育纳入到 TVET（包括对企业和行业领导进行培训，以形成共同社会责任的价值观）中的方式；在与可持续发展相关的有代表性的政府和学习机构间加强合作，形成网络的方式。

在一系列国际会议与行动推动的基础上，UNESCO-UNEVOC 还先后出版了一系列非常有影响的出版物，这包括 2006 年出版的系列讨论报告之一《对技术和职业教育与培训进行可持续发展的定向》，UNESCO-UNEVOC 论坛上接连出版的《为了可持续发展的技术和职业教育与培训：实施的挑战》、《技术和职业教育与培训与可持续发展的“三重底线”》等等，从各方面和角度推动面向可持续发展的 TVET

① Bonn Declaration. *unesco world conference on education for sustainable development*, 31 March – 2 April 2009, Bonn Germany.

理念和实践的发展。基于这些论著对可持续发展教育的探讨，面向可持续发展的教育与培训是一个过程，是一个把对未来经济、生态和社会的长期影响纳入到职业技术教育中的过程。与可持续发展的三个关键领域密切相关，面向可持续发展的职业教育也体现在三个方面：职业教育与经济的可持续性；职业教育与环境的可持续性；职业教育与社会的可持续性。

在职业教育与经济可持续发展的视野下，不应把职业技术教育只作为“为了发展的培训”和“为了工作技能的培训”，还应关注诸如个人自主性、公民能力和可持续性等方面更广泛的教育需要，职业教育系统、机构和教师也需要保证使学生和工人能够发展一系列不同的、广泛的与经济相关的知识、技能和态度。需要发展技能的四个重要新领域是：经济素养、可持续的生产、可持续的消费和小企业管理。

在职业教育与环境可持续发展的视野下，把环境的可持续性纳入到技术和职业教育与培训的所有方面中，这将涉及一系列项目和课程：发展一系列对环境概念的理解力；鼓励人们对个人价值观和所选择生活方式影响的反思；促进发展批判性思维和实践行动的技能。

可持续生计是社会可持续性的中心因素。可持续生计概念中广泛的资源和能力观点对传统的“个人工作”关系提出了问题，这形成了技术和职业教育与培训中许多方法的基础。对于年轻人来说，让他们接受到最好的教育，为他们获得更具生产性的工作做准备，并获得不仅能够发展他们自己和他人工作机会的企业家技能，而且形成有利于他们社区的社会、经济和环境健康的责任和行动。①

此外，UNESCO 一些相关领导和管理者也不断通过多重方式推进面向可持续发展的技术和职业教育与培训。UNESCO 教育总干事助理尼古拉斯·伯内特（Nicholas Burnett）撰写的《为了人类可持续性的技术和职业教育与培训》提出，TVET 主要关注与工作世界相关的知识和技能的获取，以在知识经济中增强人们获得生产性工作、可持续生计、个人能力及实现社会-经济发展的机会。

2008 年 11 月 17 日到 19 日，由中国联合国教科文组织全国委员会、联合国教科文组织国际农村教育研究与培训中心、联合国教科文组织亚太国际教育与价值观教育联合会等共同组织的国际职业技术教育论坛在杭州开幕，时任 UNESCO-UNEVOC 主任鲁伯特·麦克林（Rupert Maclean）在会上作了主题为《为了和平构建与可持续发展的教育：幻想、错觉或现实？——职业技术教育的视角》的报告，他指出，为实现整个世界的和平与可持续发展，当今世界面临各种各样的问题和挑战，包括金融市场的动荡和世界经济的不确定性，食品价格迅速上涨，对石油等不可再生资源的依赖，各种形式的国家、地区和全球恐怖主义，以及全球气候变暖和沙漠化等，这些问题在占世界人口 60%的亚太地区特别严重。针对此，他提出，当今世界已经不能仅仅把经济状况作为衡量社会发展的唯一指标，还应考虑到人们的教育和健康以及幸福指数等因素。从这一角度来说，职业教育与培训在实现可持续发展方面发挥着“万能钥匙”的作用。因为工作是世界上大部分人生活的主要特征和收入的主要来源，有助于个体的身份认同、社会地位和生活标准的提高。世界上将近 80%的工作都要求某种形式的职业技能，而职业教育与培训主要为提高人们的就业能力和技能开发服务，可以通过提高人们的收入水平帮助人们减轻贫困，从而为实现世界和平奠定基础。

2 UNESCO 职业教育的基本理念与关注领域

根据面临的新形势、新挑战，促进对职业教育与培训前瞻理念的探索和争鸣，引起世界各国的关注，以使各国的职业教育与培训系统更加适应经济社会的发展需求，一直是 UNESCO-UNEVOC 的重要追求目标。

2.1 倡导更加开放的职业教育理念

随着知识经济的发展，社会中产生了很多新的职业，特别是服务领域的行业，许多国家正在尝试

① UNESCO-UNEVOC. *orienting technical and vocational education and training for sustainable development*[R]. UNESCO 2006.

将教育、培训和就业整和起来。随着职业教育和普通教育的日益结合及对“技能开发”和“终身学习”越来越多的关注，教育的重心逐渐由教学向学习转型，教育与培训也正在变得不可分割。在这一背景下，UNESCO 不断更新对职业教育内涵的理解，把传统的职业教育概念与培训进行了整合，形成了“技术和职业教育与培训”的新职业教育理念。

2001 年 UNESCO 和国际劳工组织（ILO）共同发布的《技术和职业教育修订建议》（以下简称《修订建议》）中把“技术和职业教育”作为：“一个综合性的术语，除普通教育外，所涉及的所有教育过程，包括学习科学技术和相关科学，获得与经济和社会生活各个领域有关的实践技能、态度、理解力和知识。”《修订建议》还把“技术和职业教育”理解为：普通教育不可分割的一部分；为职业领域或有效参与工作世界做准备的手段；终身学习及为成为负责任公民做准备的一方面；促进环境优化可持续发展的工具；减轻贫困的一个方法。其包括“由教育机构或其管理的公共机构、私立部门或其他有组织、正规或非正规形式提供的，旨在保证所有社会成员终身学习机会的，本质上属于技术或职业的教育方面”[①]。

针对教育与培训之间日益密切的关系，UNESCO-UNEVOC 前主任鲁伯特·麦克林提出了新的职业教育与培训框架，具体为：教育提供更普遍的就业能力，而培训（无论是内部、协议——即使由学术机构实施）主要提供特定的就业技能。职业教育体系需要变得更加灵活，以应对迅速变化的技能要求。改革还应该把关注点放在如何促进学生的学习上，而不只为某一特定职业类别而培训。

基于新的职业教育理念，UNESCO 积极推动各国职业教育发展模式的革新。表 1 显示了根据新的职业教育理念对职业教育模式的更新。

表 1　职业教育与培训模式的变化

原 有 模 式	新　模　式
供给驱动方法	需求驱动方法
就业培训	就业能力学习
在职培训	继续终身学习
培训过程重视教师和培训者	培训过程关注自我学习及学习者
一次性培训	持续周期性的终身学习
教育与培训是分离的	教育与培训相结合（完善的普通教育和基于广泛基础的初始培训是终身持续学习的基础）
一种技能的专业化	追求多元技能化
基于培训阶段和考试的技能认可	基于能力和先前学习的认可
僵化、固定的进入与退出制度	灵活、多元的进入与退出制度
重视正规部门	同时关注非正式和不正式部门的认可
有偿就业培训	有偿就业及自我创业培训
中央集权系统	分权化系统，同时要求强有力的国家领导和分权化的机构
国家主导的政策和实施	政策和实施是分离的、市场驱动的
国家主导的管理	多元参与性的管理，强调多元主体参与及社会对话

2.2　发展终身教育导向的职业教育

终身学习是世界教育发展的共同趋势，针对这一趋势下职业教育与培训的走向问题，

① *technical and vocational education and training for the twenty-first century: unesco recommendations*[S]. UNESCO, 2001.

UNESCO-UNEVOC 接连组织了一系列相关国际会议，推动这一培训理念的发展。

1999 年 4 月，UNESCO 在韩国汉城召开了第二届国际职业教育大会，会议主题为“ 终身学习与培训：通向未来的桥梁”。会议通过了《技术和职业教育与培训：21 世纪展望——致联合国秘书长的建议书》（以下简称）（建议书）。《建议书》提出，促使 TVET 作为终身教育的一个有机组成部分；所有 TVET 的利益相关者非常有必要通力合作来制定法律和政策；建立合适的体制结构，并且重新设计教学计划（课程），以保证 TVET 能够充分满足所有社会成员就业和再就业的多样化需要。为此，应当为人们提供继续不断接受 TVET 的机会，以促进个人和社会的发展。①

2006 年 8 月 21～24 日，UNESCO-UNEVOC 与国际职业教育与培训协会（IVETA）在俄罗斯首都莫斯科组织召开了题为“终身学习背景下的职业教育与培训”的国际会议，来自 30 多个国家的 140 多名职业教育与培训领域专家参加了会议。会议讨论了国际职业教育与培训近来的发展、相关理论及出现的问题，对劳动力教育的资格框架、质量保障、科学技术、成人学习等问题给予了特别关注。通过交流讨论，会议认为，大部分国家在职业教育与培训领域面临的最重要问题是职业教育与培训的经费与管理、职业教育与培训机构的多样化、标准驱动和能力本位的教学方法，以及职业教育与培训的质量保障等。

针对世界上越来越多的国家进入老龄化社会，2006 年 10 月 3～6 日，UNESCO-UNEVOC 又组织澳大利亚、德国、菲律宾、韩国和印度的专家在澳大利亚阿德莱德召开了以“老龄化社会中的技术和职业教育与培训”为主题的国际专家会议。会议形成了长达 100 余页的最终报告，报告提出，发达国家和发展中国家都面临日益研究的人口老龄化问题。到 2050 年，世界上 22.1%的人口都将超过 60 岁。针对此，TVET 必须形成专门的培训框架和培训项目，加强对老年人口的再培训，使其在社会上继续发挥新的作用。②

2.3 加强职业教育中多方利益相关者的合作伙伴关系

在职业教育中加强各相关利益群体的合作伙伴关系，推动职业教育项目的有效实施，满足经济发展和劳动力市场的需求，是贯穿于 UNESCO 职业教育发展战略中的一个重要思想脉络。UNESCO 还通过一系列文章和行动推动这一思想的落实。

2009 年，爱尔兰都柏林卡莱尔研究所斯蒂芬·默里（Stephen Murray）在“UNESCO-UNEVOC 公报”上专门撰写了《企业、政府和非政府组织在 TVET 中的作用研究》一文。文章特别强调了在职业教育发展中加强政府、企业及职业教育机构合作的重要意义及各方的功能定位。文章提出，现在世界各地都不断出现的一个呼声是，在 TVET 中加强政府、TVET 提供者与企业间的合作伙伴关系。只有培训体系与企业需求相适应，其才能得到发展。也有越来越多不同类型和规模的企业，或者以公众消费者的身份，或者以私立培训机构的身份，或者以其内部员工技能开发主办方的身份，直接进入培训提供者领域。政府帮助技能开发的最明显方式是首先使培训发生（通过为潜在的受训者提供一个良好的教育基础及通过拨款、制定规章制度和提供职业机会）及使其更有价值（通过创造工作），这可以恰当地把教育与培训政策同农业与工业的最新发展结合起来。合作与网络化（国家、机构和企业间横向和纵向的）对于 TVET 活动有显著的提升效果，可以促进经验的交流及获得更多的经费。各方面信息的共享，意味着能够使更多的相关利益群体看到 TVET 体系改善及其扩大对民众的意义。无论从哪个角度来说，外部的主体作为追随者或同盟参与企业或行业技能开发计划，都可以产生非常好的结果，

① UNESCO副总干事科林·N·鲍维尔. 联合国教科文组织(UNESCO)——21世纪第一个十年的技术和职业教育与培训计划[EB/OL]. http://www.eol.cn/20010823/207839.shtml.

② Tom Karmel and Rupert Maclean. *technical and vocational education and training in an aging society: experts meeting proceedings*[R]. National Center for Vocational Education Research, 2007.

同样，也可以使他们深入参与到 TVET 改革中去。[①]

2009 年 5 月 21～22 日，菲律宾西部维萨亚科学技术学院（Western Visayas College of Science and Technology，WVCST）、UNESCO-UNEVOC 菲律宾联系中心西部维萨亚中心、科伦坡员工培训规划学院共同在菲律宾的西部维萨亚科学技术学院组织召开了主题为“公共—私立机构伙伴关系：全球危机中期面向可持续发展的 TVET——一个新的发展策略”的研讨会。会议提出，TVET 实施面临两个不同的世界：一是 TVET 机构的课堂学习这一受到保护的领域；二是以效率和收益为主要特征的企业内工作场所生产。由于这两个世界之间存在很大的差距和不匹配，再加上科学技术的飞速发展，这两者之间的交流与合作变得非常紧迫。此外，公共与私立部门的合作伙伴关系有利于改善教学，合作的成功还有利于以一种较低的成本向相关利益群体提供高质量的服务。合作的成功意味着强烈的政治责任和高效的管理，这面临的主要挑战是公共部门要制定良好的政策和法律框架（恰当、互相受益、想象性、整体性和透明）作为合作的基础和依据。[②]

对职业教育的投资应是与经济和就业增长战略及方案密切相关的。政府（主要责任）、企业、社会合作伙伴以及个人应当共同承担责任。一个强有力的社会对话进程将支撑一个更为成功的职业教育体系。

2.4　推动创业教育理念与实践的发展

支持把创业教育纳入到正规教育体系中一直是 UNESCO 的重要教育战略。

创业教育的引入将对个人、企业和国家产生如下影响：①在个人层次上，有利于增强生活技能，扩大个体经验并为个体进入工作世界做准备。据此，创业教育能够通过产生收入的活动、高标准的生活和成就感的满足提高人们的收入水平。②在企业水平上，创业教育能够促进创新、提高生产力、提升竞争水平并形成更好的工作环境。③在国家水平上，创业教育有利于提高经济增长水平，促进自我就业，从而减轻失业率，特别是青年失业率。[③]

2006 年，UNESCO 和 ILO 共同出版了主题为《形成 21 世纪创业文化》的报告，在这个报告中，对创业教育进行了如下定义：“从广义的角度来说，创业教育是一种通过激励和培养个体的才干和创造力增强其自尊和自信的教育学方法，同时培养个体的相关技能和价值观，以帮助学习者扩大其学校教育机会外的发展前景。其主要方法建立在对个体、行为、动机、态度和生涯规划活动的应用基础上。”[④]

2008 年，UNESCO 和英国 StratREAL 基金会在阿拉伯地区启动“创业教育”合作计划，计划的主要目标是支持把创业教育纳入到阿拉伯地区的教育政策、体系、项目和实践中。2010 年，该计划发布《阿拉伯地区创业教育：地区分析报告》。报告对教育体系中与创业教育有关的如下维度和问题进行了深入探讨：国家层次的政策、立法和管理；基础和中等教育，包括技术和职业教育；课程和评估工具；教师教育与培训；经费资助；私立部门和非政府组织的参与；地区和国际经验的交互影响。本研究建议，发展并实施一个专门的战略，把创业教育作为一个综合性的因素纳入到阿拉伯地区的教育体系中，最终目标是使创业成为教育体系和整个社会的一种文化和思维定式。阿拉伯教育、科学和文化组织联盟应采取相关行动，为整个阿拉伯地区发展一个综合性的创业教育战略，在战略的发展过程中考虑到相关的国际经验，并鼓励所有的相关地区组织在实现创业教育目标中都发挥积极的作用，发展具体的

① Stephen Murray. *unesco-unevoc forum* 15[J].

② RICARDO B. ABALENA. *final report of in-country seminar-workshop on public-private partnership in technical vocational education and training: an emerging need*[R]. A joint collaboration between the WVCST Graduate School, Colombo Plan Staff College and the UNESCO-UNEVOC Philippines, Visayas Center WVCST Ed Tech Center, Burgos Street, La Paz, Iloilo City May 21-22, 2009.

③ UNESCO, the Stratreal Foundation. *entrepreneurship education in the arab states: case studies on the arab states (jordan, tunisia, oman, and egypt) and regional synthesis report*[R]. April 2010.

④ UNESCO/ILO (2006). *towards an entrepreneurial culture for the twenty-first century: stimulating entrepreneurial spirit through entrepreneurship education in secondary schools*. Paris: UNESCO.

行动计划并开展行动，为实现这一目标服务。

2.5 加强教育体系建设，发展高等教育层次职业教育

在世界范围内，近来许多国家都面临着继续发展更高层次的 TVET 系统，以使其满足商业和行业部门对合格劳动力的要求，以及人们日益增长的对适应就业的技能和资格的需要。在这一进程中，UNESCO 积极通过开展相关活动及出版相关论著发挥思想引领的导向作用。

2005 年 9 月 8～10 日，由 UNESO-UNEVOC 和 UNESCO 欧洲高等教育中心共同组织的主题为“大众化高等教育中的职业内容？——应对劳动力市场和工作场所挑战”研讨会在德国波恩举行。研讨会旨在解决大众化高等教育对职业内容日益增长的需要这一复杂问题。大会提出，高等教育机构培养的毕业生必须能够在新的知识经济时代促进国家经济和劳动力市场的发展。为此，高等教育机构需要重新检查课程和教学项目设置，把职业发展方面的内容纳入进来，为毕业生学术之外的工作世界做准备。这一研讨会还确定了以下一些关注点：与全球经济竞争相关的社会性质的变化，要求毕业生更加适应经济；质量和标准，应该考虑通过职业培训能够满足的短期和中期导向的资格需求及通过长期教育获得的大学资格之间的差别。因此，高等教育的目标必须是可持续的，并能提供长期、应用性强的职业教育，为学生提供获得职业资格的机会。

2005 年，大卫·约翰逊撰写的《知识经济和新职业主义：高等教育大众化对国际和国家的挑战》在 UNESCO-UNEVOC 论坛刊发。这一文章提出，在快速变化的社会、经济和政治世界中，高等教育需要重新定向，本科和研究生教育也表现出职业化的趋势。在过去的 10 年中，高等教育的本科和研究生课程已经更加重视职业和专业实践。学生的学习已经不再仅限于学术领域的范围之内，工作场所中出现的问题已经被作为重要学习资源促进学生的职业发展，这些已经被纳入学生的学习计划。对某些高等教育机构来说，他们也对“在何种程度上应对快速、动态变化的劳动力市场对技能的需求做出恰当反应”进行了讨论。而另外一些机构重新检查和设计了他们的教育项目，把更加职业导向的内容纳入进来，以使毕业生为学术领域以外的工作做准备。这些职业方面的内容有多种形式，从以工作为基础的学习（包括实习和工作场所计划）到补充性的 IT 技术、语言和管理技能，从而使学生在未来的生涯道路上具有与立体的知识基础相补充的能力。

UNESCO-UNEVOC 前主任鲁伯特·麦克林于 2007 年 4 月在第四届国际教育与培训系统质量管理大会作了主题为《职业教育与高等教育：问题、关注点和发展前景》的报告。报告提出，在知识成为商品及两种教育系统都把个体学习者作为关注中心的时代背景下，教育系统需要进行重新定位，从一种为了形成国家文化的社会化的教育发展到为学习者在市场导向和竞争态势中生活和工作做准备的教育。在此过程中，职业教育和高等教育会变得更加紧密。高等教育出现了职业化的趋势，职业化的主要目标是改善教育的职业相关性。通常情况下，职业化意味着让学生学习实践或职业学科，对行业部门进行参观，提供职业指导以及以更加应用的方式对普通教育学科进行教学。

能够反映教育资格结构与劳动力市场职业结构及教育和社会变化之间关系的职业教育和高等教育的共同资格框架，可以为高等教育和职业教育间提供可能的协调或配合途径。

Roger Goodman, Sachi Hatakenaka 和 Terri Kim 为 UNESCO-UNEVOC 撰写了题为《当代日本和韩国职业高等教育地位的变革》，文章对日本和韩国两个国家职业导向的高等教育——日本的高等专门学校（senmongakko）和韩国专科大学（jeonmun daehack）的历史及其制度框架进行了比较分析，并把它们与其非职业导向的同类高等教育机构进行了对比。此外，作者还分析了这些机构地位的变化及其对工作世界的适应性，并对其涉及的一些关键问题进行了对比，如学生的就业能力，机构对不断变化劳动力市场需要的适应，国家在这些机构发展中的作用，等等。韩国的大部分职业高等教育机构都是国家主办的，而日本职业导向的高等教育机构大部分都是半自治的。作者分析了这两个相反的办学模式

对职业高等教育所提供教学项目的影响：日本的高等专门学校主要是市场导向的，特别关注发展学生的就业能力及在市场上的竞争力；韩国的专科大学在严格的管制下，主要培养具有深厚理论基础和实践技能的技师。①

2.6　推动职教教师教育的合作与发展

作为提高职业教育与培训质量和地位的关键因素，改善职业教育教师培训的质量一直是UNESCO-UNEVOC 的重要关注点，并在这一领域形成了重要成果。

2004 年 11 月 8～10 日，UNESCO-UNEVOC 与中国联合国教科文组织全国委员会在杭州联合召开了“追求卓越与创新的职业技术教育教师教育国际研讨会”，来自全世界包括亚洲、太平洋、欧洲和美国的共 25 个国家以及 UNESCO-UNEVOC 的共 68 名代表参加了会议。此次会议的主要目在于促进职业技术教育教师教育研究和发展的国际合作，共同分享各国提高职业技术教育教师专业化的知识和策略，加强职业技术教育教师专业化的国际和区域合作，同时探讨组建职业技术教育及培训专家国际协会的可能。会议通过了国际 TVET 教师教育领域著名的《杭州宣言》，发展了“国际职业技术教育硕士学位课程框架”，并提出提高职业技术教育教师教育的地位和专业化以及建立国际合作网络等。《杭州宣言》形成以下决议：应该把职业技术教育在国际上发展成一个公认的科学团体；国家要发展一个可持续的、再生的、创新的、科学的职业技术教育体制，并把此纳入到整个国家的创新体制之中；促进职业技术教育教师和学习者之间的国际交流；通过高质量、有效、适切性的教学，发展学生有利于就业能力的职业技能；教师和学生之间的有效交流是高质量职业技术教育的中心因素。而实现这些目标需要创新和卓越的职业教育系统，每个国家和地区、每个组织都应该通过共同合作，改进和提高职业技术教育的教师教育。

2005 年 12 月 9 日至 10 日，中国教育部、德国国际继续教育与发展协会和 UNESCO-UNEVOC 共同主办的“东亚及东南亚国家职教教师教育硕士学位标准的开发与应用国际会议”在天津召开，来自中国、德国、英国、越南、印度尼西亚、孟加拉、马来西亚、挪威、斯里兰卡 9 个国家及 UNESCO 的共 83 名代表出席了大会。大会在 2004 年 11 月召开的“追求卓越和创新的职业技术教育教师教育国际研讨会”的基础上，重点研讨了联合国教科文组织关于“国际职业技术教育硕士学位课程框架”对我国硕士层次职业教育师资培养的影响以及如何借鉴国际经验，建立发展我国与国际接轨的职教师资培养模式，促进职业教育学科建设、职教师资培训国际网络建设与国际合作的开发及改进本国职教师资培养培训质量等方面的问题。

2006 年 2 月 6～7 日，UNESCO-UNEVOC 和 UNIP 欧洲网络组织欧洲各国在挪威首都奥斯陆召开了“技术和职业教育与培训教师国际硕士框架 2006 工作会议”，会议旨在“杭州会议”的基础上，为欧洲各国发展具体的硕士学位课程确定方向。

2006 年 3 月 19 日到 21 日，UNESCO-UNEVOC、中国联合国教科文组织全委会秘书处、中国教育部高教司等在杭州召开了“高等职业教育师资培训国际合作研讨会”，UNESCO-UNEVOC 主任鲁伯特·麦克林、中国科教文全委会秘书处副秘书长杜越、教育部高教司副处长吴爱华，以及来自德国、蒙古、朝鲜的代表，国内职教界的资深专家、学者和重要高职院校的代表共 40 余人出席会议。会议围绕当前我国高等职业技术院校师资培训的对外合作需求、如何引进国外职业教育资源和拓宽对外合作的途径等议题展开了研讨。在此基础上，会议提出了联合国教科文组织职教中心的师资培训国际合作计划，讨论确定“中国高等职业教育联合革新计划”的规划并制定试点方案。

2006 年 11 月 22～25 日，UNESCO-UNEVOC 又与斯里兰卡技术教育和培训部（DTET）等合作，

① Roger Goodman, Sachi Hatakenaka and Terri Kim. *the changing status of vocational higher education in contemporary japan and the republic of korea*[Z]. UNESCO-UNEVOC Discussion Paper Series 4, 2009.

在斯里兰卡科伦波召开了“技术和职业教育与培训专家资格创新和国际化研讨会”，旨在为斯里兰卡实施“技术和职业教育与培训国际硕士学位项目”进行论证，推动南亚地区技术和职业教育与培训的国际合作。此外，UNESCO-UNEVOC 还把“职业教育与培训教师/培训者的专业化”作为 8 月在莫斯科召开的“国际职业教育与培训协会第 15 届大会”圆桌会议的主题之一，以促进在国际和地区水平上实施硕士学位课程的讨论，并支持相关信息在世界范围内的交流。

一系列会议对于在国际水平加强职教教师教育的合作形成了重要成果，主要有以下两个。

第一，形成了初步的国际职业技术教育师资硕士学位课程框架。2004 年“杭州会议”的一个重要议程就是在 UNESCO-UNEVOC 的建议下，与会人员共同探讨建立了“国际职业技术教育教师教育硕士学位课程框架”。该课程框架的目的在于：为职业技术教育师资的初始和继续教育与培训提供质量标准；为职业技术教育教师教育未来的国际合作提供基础；为职业技术教育教师、学生和研究者在国际之间的交流提供基础；为国际上学生之间的互相认可和认证提供框架。

“国际职业技术教育教师教育硕士学位课程框架”主要针对职业教育的毕业生、教师和培训者，颁发“职业技术教育与培训硕士学位”，根据不同国家的规定主要有 90～120 个学分，12 个职业学科群，主要是：商业和管理，生产和制造，国民工程，电子工程和信息技术，过程工程和能量，健康保健和社会保健，教育和文化，休闲、交通和旅游，农业、食品和营养，媒体和信息，纺织和设计，采矿和自然资源。申请学习此学位的最低标准是学士学位或同等学历水平，其中教育和职业技术教育 39 学分，职业学科和教学法 18 学分，继续研究 15 学分，论文 15 学分，实践学习 15 学分。

这只是一个简单的学科框架，并没有为每个学科设置详细的课程，目标就是希望该框架能够被世界各国和各地区所采用，使不同国家和地区根据自己的教育传统和实施背景设置具体的课程，使“国际课程框架”在实施中显示出每个国家的特色和多元文化的特征。

“国际职业技术教育教师教育硕士学位课程框架”的建立对于世界职业教育发展具有重要的意义，为国家和国际课程项目的鉴定和国际学分系统转换建立了基础；有利于学生、教师和研究人员在国际之间的交流；促进了职业技术教育创新和研究国际合作方面的发展；促进了职业技术教育职业性的自我持续发展和长期发展；有利于职业技术教育发展成为国家和地区创新系统的重要力量；促进代表性别平等、不同文化间理解的职业学科的发展。“国际课程框架”的建立是整个国际社会第一次在职业技术教育教师教育的主要学科上达成了一致，为学生和学术人员在国际之间的交流和国际上建立共同的职业技术教育教师教育硕士项目奠定了基础，在世界上引起了强烈的反响。“杭州会议”之后，欧洲代表专门召开会议，讨论“国际课程框架”的实施情况，中国、孟加拉、马来西亚、德国、印度尼西亚等国也开始计划实施该课程框架。可以说，2005 年在天津召开的“东亚及东南亚国家职教教师教育硕士学位标准的开发与应用国际会议”就是具体讨论 2004 年“杭州会议”上提出来的“国际课程框架”，以发展和实施具体的硕士学位课程标准，并进一步推进职业技术教育教师教育的国际合作。

第二，组建了“职业技术教育教师创新和专业发展联合网络”。2004 年的“杭州会议”上，UNESCO-UNEVOC 中心主任麦克林先生提出，非常急需建立一个“国际职业技术教育教师教育协会”，用以提高职业技术教育的质量，促进职业技术教育教师在整个国际水平上的专业化。“杭州会议”后，UNESCO-UNEVOC 一直致力于发展“国际职业技术教育教师教育协会”，并把该组织重新命名为“职业技术教育教师创新和专业发展联合网络”（United Network on TVET Innovation and Professional Development，UNIP）。其主要任务是促进“国际职业技术教育教师教育硕士学位课程框架”在国际和地区水平的讨论和实施，支持世界范围内的信息交流。从根本上来说，这个组织是在 UNESCO-UNEVOC 的推动和支持下建立的，UNESCO-UNEVOC 与每个国家的政府和国际机构都有非常密切的关系，并通过一系列的国际会议极力推进国际和文化间的交流。UNIP 的成员基本上都是职教师资的研究者，因此，UNIP 旨在为世界范围内政府、研究者和国际机构之间高效、及时、真实地交流好的职业技术教育教师

教育实践成果提供一个平台。可以形象地把 UNIP 称为“UNESCO-UNEVOC 和来自世界所有地方的职业技术教育教师研究者的合作活动”。目前，UNIP 的欧洲代表已经欧洲创立了分支协会，2005 年 3 月 19 日，该组织在德国不来梅大学建立了向全世界范围内开放的网站：www.unip-net.org。

3　UNESCO 职业教育的发展取向

3.1　提升各国对职业教育价值的认可

TVET 作为 UNESCO 的重点教育议题，通过把 TVET 纳入到全民教育、世界千年发展目标等重要国际议程中，使世界各国，特别是发展中国家认识到了 TVET 对于增强经济竞争力、促进社会包容、减贫和可持续发展等方面的关键作用，并通过发展有效的战略举措发展职业教育，一直是 UNESCO 推进 TVET 发展的重要目标。对于 UNESCO 而言，TVET 已经超越了仅限于经济规划的狭隘界限，它是促进可持续发展这一更大目标的一部分。自成立以来，UNESCO 就一直为各国政府努力改革或建立职业教育体系而提供建议和组织政策辩论。

1989 年，UNESCO 发布的《技术与职业教育协定》提出，培训应被作为优先发展领域，并应给予适当拨款，并建立相应的国家协调机构，其也特别欢迎“专业协会、工人、雇主和其他利益团体”的参与。

2000 年 9 月，在联合国大会上一致通过了《千年发展目标》(*Millennium Development Goals*，MDGs)。作为一个战略性目标，MDGs 是从长远角度建立人类、社会、经济和环境资本的重要一步，特别是在发展中国家。然而，维持和发展经济和环境资本依赖于人力资本，以及能够培养为工作做准备人力资本的 TVET 机构。针对这一点，UNESCO 在多个场合多次强调，实现 MDGs 必须采取一些重要的行动。在相关的行动中，有效的 TVET 对于发现和实施所有相关问题的解决方法是非常重要的。从这种角度来说，TVET 从各个方面都支撑着 MDGs 和可持续发展目标的实现。如果没有一个重点突出的 TVET 政策，在减贫、创造工作、健康和环境方面实现进展是不可能的，同样重要的是，一个清晰和突出重点的 TVET 政策能够促进教育、性别平等和生存条件的巨大改善。从本质上来说，实施 MDGs 就要求以一种合适的形式发展技术和职业教育。

2001 年，在 UNESCO 大会第 31 次分会上通过的《技术和职业教育修订建议》（以下简称《修订建议》）提出，TVET 的适切发展对于实现既定的经济社会发展目标是非常重要的。《修订建议》对于 TVET 发展作了如下陈述：“考虑到科学、技术和社会经济的深入发展……特别是信息通信技术的革命和全球化，技术和职业教育应该成为所有国家教育过程的关键方面，其特别要实现以下几方面作用：促进实现更大的民主化及社会、文化和经济发展等社会目标，同时发展所有个体，包括男人和女人的潜能，使其积极地参与……”这一新的设想在于，职业教育应该帮助社会应对未来的变化；要引导国家决策者为教育与培训发展有效、适切和公平的政策。①

2004 年 10 月，UNESCO 在德国波恩举行的“为了工作、公民素养和可持续性而学习”的国际专家会议上提出，TVET 的中心作用是：基于教育是发展策略的关键，职业技术教育与培训必须成为消除贫困、促进和平、保护环境、提高所有人生活质量并有助于实现可持续发展的“万能钥匙”(master key)。与会人员一致认为，“要通过把 TVET 行动置于优先发展地位实现以下目标：减轻贫困；促进平等性，特别是性别方面的平等；阻止艾滋病等流行病的蔓延；支持处于危机中的学生；支持农村地区及被排斥人口群体；鼓励南北合作，帮助处于过渡期国家，刚摆脱危机、矛盾的国家。”

2005 年 10 月，在巴黎召开的第 33 届 UNESCO 大会上，许多国家代表强调职业技术教育在加强和提升“为了就业和公民素养的技能发展，以及促进最好的和创新性的实践，以拉近教育和工作世界

① Ruth Hagengruber. *education and philosophy*[J]. Supplement to UNESCO-UNEVOC Bulletin, April 2008 / No. 14.

之间的距离”方面所起的重要作用。

在 UNESCO 的项目范围内，为了工作世界的职业教育与培训已经被 UNESCO 成员国作为一个优先发展的领域。当前世界大部分国家和主要国际组织都开始重新重视职业教育与培训。

当今世界越来越多的国家把职业教育与培训作为人力资源发展的重要手段，而在具体实施中又面临很多问题与挑战。为此，2006 年 8 月 22～23 日，UNESCO-UNEVOC 在马来西亚的柔佛州召开了主题为“技术和职业教育与培训的质量：人力资本发展的问题与挑战”的国际会议，来自马来西亚、印度尼西亚、菲律宾、澳大利亚等国的 200 多名职教专家参加了会议。会议旨在促进对技术和职业教育与培训领域问题和挑战的信息交流与经验共享，主要包括以下几方面内容：确定并理解职业教育和培训质量的变化趋势及其对劳动力准备策略的含义；对职业教育和培训项目的变化进行规划，以使其紧跟当前知识和科技的发展；通过整体评估发展职业教育与培训的质量保障策略；在就业能力背景下，通过相关研究探索并产生新的职业教育与培训思想。

为了解亚太地区青年学生从学校到工作过渡的有效策略以及 TVET 的发展情况，2007 年 1 月，日本国立教育政策研究所（NIER）与 UNESCO-UNEVOC 在日本东京组织召开了“从学校到工作——当代技术和职业教育与培训的地区经验”国际研讨会。会议指出，“从学校到工作过渡”是一个广义的术语，在 20 世纪 90 年代，随着世界各国普遍强调劳动力市场与教育改革的关系，这一术语得到了广泛接受，主要包括以下内容：为离校人员进入工作世界做准备；通过实际过渡过程支持青年人；在初始就业机会中增加对劳动力市场参与的策略。会议得出重要成果：从学校到工作过渡已经不再是一个简单的获得某一特定职业领域所需技术和职业技能的事情。在全球趋势的影响下，工作世界变得更加复杂且容易变化，因此为了工作世界的教育与培训需要进行相应的调整。为了为学习者和受训者提供充足的技术和职业教育与培训，政策制定者和实践者要意识到这些全球趋势及他们最终将对工作世界及 TVET 产生怎样的影响，主要有：经济和劳动力市场的变化，新的科学技术的发展，人口迁移及劳动力流动的加快，不可持续的发展。针对这些变化，会议最后形成了一系列关于职业教育体系促进学生有效过渡的建议：增强 TVET 中的性别平等，采取措施吸引大量女性进入男性占主导的工作领域；为 TVET 中的女性学生引进有薪酬的培训项目；采取相关措施、制定相关目标，吸引更多的妇女进入 TVET 学校和其他培训机构中的教学和管理岗位。①

2008 年，UNESCO 发布《职业教育与培训：重新进入发展议程中》的短评，这一仅仅两页的短评提出，TVET 在为人们提供能够改善人们日常生活质量的相关知识和技能方面发挥着特殊的作用。与充分就业机会密切相关，通过帮助人们扩大技能、提高生产力及增加收入，TVET 能够提高人们的整体生活水平，并有利于形成一个更强大、更具竞争力的经济。从历史的角度来说，TVET 政策和实践能够促进个体的全面发展，并为他们更积极地参与社会做准备，从而有利于整个社会的稳定、和谐与包容。②

2008 年 8 月 27～28 日，在德国波恩召开了主题为“不断变化的工作世界——TVET 对国际发展议程的贡献”国际圆桌会议。会议由德国国际能力构建中心（InWEnt Capacity Building International）、UNESCO-UNEVOC、科伦坡员工培训规划学院（CPSC）等机构组织，来自 57 个国家的代表、政策制定者和 TVET 专家参与了本次会议。会议对现在和未来工作世界变化及其对 TVET 体系的影响等重要问题进行了讨论，主要涉及以下几方面：“TVET 贡献”的范围，怎样把 TVET 纳入到国家发展战略中去，以及 TVET 近来的改革和面临的挑战。③

① National Institute for Educational Policy Research (NIER). *from school to work*: *contemporary tvet regional experiences. final report of the seminar*[R]. Tokyo, Japan, 23 - 30 January 2007.

② UNESCO-UNEVOC. *a come-back to the development agenda*[Z]. Bureau of Public Information, BPI/EPP/ 2008/PI/60M/22.

③ Programme Booklet. International Round Table on The Changing World of Work: “*the return of tvet to the international development agenda*?”, Bonn, Germany, 27 - 28 August, 2008.

作为实施“联合国可持续发展教育十年（2005—2014 年）”行动的重要一部分，德国国际培训与发展中心（InWEnt）、UNESCO-UNEVOC 与东南亚教育部长组织——职业技术教育与培训地区中心（SEAMEO-VOCTECH）共同合作，于 2008 年 11 月 24～26 日在印度尼西亚巴厘岛召开了主题为“就业导向的人力资源开发与技能发展：范围和战略”的国际会议，来自印度、老挝、德国、文莱、斯里兰卡、泰国及一些国际机构的代表参加了会议。会议的主要目的是与东南亚国家协会的成员国交流、分享国家资格框架的模式，在东南亚范围内促进形成技能认可制度，同时探讨工作场所人力资源开发的国际发展趋势。2009 年年底，会议主办方出版报告《为了就业的人力资源开发与技能发展：范围和战略》，报告提出，21 世纪初，全球经济和社会发展面临的一个重要挑战是实现全部就业和可持续的经济增长，这一挑战近来变得更加复杂和迫切。经济、社会和科技变化步调的加快需要政策和制度作出持续的调整，以满足新的需求，并在世界经济迅速开放的背景下抓住发展的机会。现在人们已经日益认识到，人们所拥有的技能和能力水平及其对教育与培训的投资是实现经济和社会发展的关键因素。技能和培训能够同时增强生产力和收入，他们也能促进每个人对经济和社会的参与。在职业教育与培训中存在着远离工作场所/行业、缺乏长远战略规划和调动所有利益相关者积极参与的应对措施，在实施方面缺乏一致性等问题。现在重要的是，如何克服上述问题，以使职业教育与培训与全球范围内的教育变化保持一致。[①]

除了推动欠发达地区 TVET 的发展外，加强就业技能开发这一领域在发达国家也被认为是非常重要的。2007 年 1 月在丹麦召开的一次会议上，以下几点被认为是发达国家发展就业所需要的职业技术技能需要关注的重点和优先发展领域，对于为了就业的技能开发具有重要影响：形成充足的技能型工人群体，工人的技能应是可以移动和认可的；发展并向培训投资，以满足未来及现在的技能需求；形成更加反应性强的参与机制，以保证雇主和学生的需要能够得到充分理解和考虑；促进教育过程的持续创新，并发展更加灵活的培训路径，以提供高质量、适切性的培训结果；使职业教育与培训的效益更加平等化，使社会上的所有群体都能从职业教育中受益；为应对迅速变化的劳动力市场，需要明确区分就业培训和就业能力培训，以及受过培训劳动力和可以培训的劳动力。

在相关会议、行动和出版物的基础上，UNESCO 负责职业教育的相关官员也在各种场合强调 TVET 发展的重要意义。如 UNESCO-UNEVOC 主任鲁伯特·麦克林提出，21 世纪的大部分工作机会都是以要求专业化知识和技能的新过程和服务为中心的，而这些在普通教育机构中不能获得。这些因素证明，TVET 在当代世界经济社会中日益增强的重要性。UNESCO 中等和职业教育司总干事瓦塔如·艾瓦图（Wataru Iwamoto）认为，在许多最不发达的国家，学生几乎没有任何追求他们学业或寻求工作的机会。“因此，我们提倡一种新的职业教育观，其重点是依据该国的资源，将实用的或是‘生活技能’整合在小学或中学阶段。” 在一些国家，尤其是在发展中国家，迫切需要加大对全体民众（包括妇女和有特殊需要的团体，如残疾人等）职业教育的整体投入，为年轻人制定“从学校到工作”框架，将教育与工作场所学习进行整合。

3.2　开发相关行动框架，协助各国制定 TVET 发展战略

UNESCO 还注重站在全球发展的高度，对世界 TVET 的发展趋势进行总结概括，并制定相关行动战略，协助各国，特别是发展中国家开发 TVET 发展战略。如针对国际范围内职业教育不被重视的问题，UENSCO 相关人士提出如下策略：使学术教育和 TVET 教育应该采取相同的水平，共同发展；在普通教育与 TVET 间架起桥梁——课程的职业化，把普通教育与 TVET 进行整合；加强发展 TVET 教

① InWEnt (Magdeburg, Mannheim) in partnership with UNESCO-UNEVOC International Centre (Bonn) and The Southeast Asian Ministers of Education Organization Regional Centre for Vocational and Technical Education and Training (SEAMEO VOCTECH). *FINAL REPORT of international conference corporate hrd and skills development for employment: scope and strategies*[R]. 24-26 November 2008, Bali, Indonesia.

师教育；发展一个连贯、灵活、需求导向的 TVET 系统。近来，UNESCO 对国际 TVET 的改革趋势进行了总结，主要有：建立国家培训系统和通过法律来加强培训计划；新的管理形式；各种公共和私人利益相关者有效参与的管理系统；企业参与培训活动；共同融资工具和手段的发展。①

为协助各成员国把 TVET 有关的政策纳入到国家发展议程中，UNESCO 还制定了如下基本行动框架，具体为：①给各国决策人员提供相关的信息和资料，包括有关各国改革 TVET 体系的国家政策的比较和分析，各成员国实施 TVET 的模式的最佳实际经验与有关科研成果；②召开国际的、地区性的和亚地区性的会议，吸收决策人员、专业人员和研究人员参加以交流不同观点和经验，交流 TVET 教学计划和成套教学资料和思想；③明确决定 TVET 质量和适切性的各种因素，以提高 TVET 在教育体系中的地位和吸引力；④与各成员国合作，使与 TVET 有关的国家统计资料的收集更加合理、更加精确，并有助于在国家和国际层次进行决策、规划和评估；⑤给各成员国提供有助于拟定国家 TVET 立法框架的信息和援助，援助各成员国具备建设各种职业教育机构的能力。

2009 年 1 月，50 多名来自国际组织、UNESCO 机构及其成员国的 TVET 专家，以及 TVET 领域的独立研究学者，参加了在波恩召开的“国际 TVET 专家咨询会议”。会议的主要目的是为 UNESCO 制定 TVET 战略提供信息支持，这一战略开发进程始于 2008 年。与会者讨论了 TVET 在 UNESCO 任务中的重要性，UNESCO 在 TVET 发展中的优势，以及 UNESCO 对于成员国关于 TVET 政策制定和资源提供的巨大影响力。《UNESCO 关于 TVET 的发展战略》是挪威教育与研究部法斯德·哈夫丹先生在会上的主题发言。其在发言中指出，TVET 在任何国家的教育体系中都是一个重要因素。随着产品及其生产过程的发展和机械化，大部分地区的生产活动都越来越依赖于专业化的劳动力。一般情况下，获得合格的劳动力对于有效地利用国家资源，以及增强国家经济竞争力是十分必要的。成功的经济体一般有机会获得各种各样的合格劳动力，并能在不同层次和水平提供与之相适应的教育与培训机会，包括技术、职业知识及技能。

UNESCO 应在其 TVET 战略中强调以下几个方面：每个国家都应制定一个全面的职业教育政策，与国家教育体系中的其他部分紧密衔接（普通教育，包括初级和高级层次）；TVET 最好被作为初等教育后整个教育体系中不可分割的一部分；在所有领域和部门，教育与培训都应当整合职能、合并为一个单一部门（或部门的一个机构）；应该有覆盖不同类型和层次培训的共同国家标准，以及有建立在系统的监测和评估基础之上的国家认证和质量保证体系；TVET 政策应作为一种创造新的生产和就业机会的手段，介于社会文化和经济政策之间；公共和私营部门的伙伴关系应成为国家职业教育体系的支柱；职业教育应适当调整培训内容，安排针对弱势群体的培训；国家职业教育课程应包括基本的创业教育，以支持受训者在就业机会有限的情况下实现自我就业；任何国家职业教育体系的改革必须包括对职业教育师资进行招募、培训、发证和聘用的政策安排；通过加强宣传等措施改善形象，进而吸引其他基础较弱的学习者，是任何职业教育政策改革都应关注的；为应对持续发展的经济和科学技术，以及不断变化的劳动力市场对职业资格的需要，应特别强调 TVET 政策和体系的灵活性；与其他类型教育一样，TVET 作为教育体系的一部分，应在国家总体建设中占有重要位置。②

UNESCO 教育规划研究所 2010 年发布报告《技术和职业技能发展规划》，作为指导发展中国家进行职业教育规划的参考文本。报告提出，TVET 已经成为社会应对挑战的重要工具，包括增强经济和企业的竞争力，促进从学校到工作过渡，以及减轻社会贫困问题。仅仅向青年人或失业人口提供或扩大

① Programme Booklet. International Round Table on The Changing World of Work: “the *return of tvet to the international development agenda*?”, Bonn, Germany, 27 - 28 August, 2008.

② Halfdan Farstad. *unesco strategy on technical and vocational education and training* (TVET)[R]. International Consultation Meeting on TVET Bonn, Germany, 12th – 13th January 2009.

普遍意义上的技能供给，并不能自动改善其失业状态、减轻贫困及增强经济竞争力。TVET 项目还要保证，应该对所提供技能的适应性和质量给予足够关注，使个体能够有效地运用技能。[①]

4　UNESCO 职业教育发展重心

4.1　推动发展面向女性的职业教育

职业技能开发常常通过提高社会边缘群体的就业能力，被作为增强其社会权利和地位的有效策略。但是对这些群体来说，通过正规的 TVET 获得技能培训的机会是非常有限的，这里有多方面的原因，例如基础教育资格不足，直接和间接的入学费用，不能正确理解培训的意义，等等。来自贫穷社区的年轻妇女在这一方面特别处于弱势地位，因为传统的社区和家庭观念削弱了妇女在实现可持续和生产性生计中可能发挥的作用。妇女可以获得的培训机会常常被局限于“女性化”的领域，而这并不一定能够带来有收益的工作。即使能够学习一些由男性主导的课程领域，女孩和妇女也面临更多的障碍，例如，这些课程的学习环境往往使女性缺乏学习动力，也没有考虑到她们的特殊需要。针对世界 TVET 发展中面临的性别差异问题，不断扩大学习者进入 TVET 机构的机会，特别是增强女性学习者对 TVET 的参与，一直是 UNESCO 政策议程中的一个重要议题。

在联合国框架内，UNESCO 于 1974 年制定的《职业技术教育修正建议》和 1989 年制定的《职业技术教育协定》都指出，职业技术教育领域持续存在的不平等要求我们要代表妇女采取特定的行动，并考虑到她们的特定需要及要客服的障碍。此后，经过 1995 年第四届世界妇女大会、1999 年的第二届国际职业教育大会等国际会议的推动，联合国还把妇女职业教育与培训纳入到了《联合国千年发展目标》、《联合国可持续发展教育十年（2005—2014 年）》等一系列重要国际议程中。在 1999 年汉城第二届国际职业教育大会上，UNESCO 副总干事科林·N·鲍维尔在他的报告《UNESCO 21 世纪第一个十年的技术和职业教育计划》中提出，要以新的思路扩大职业教育与培训领域的活动规模，争取在 21 世纪的第一个十年内在所有国家形成为所有人服务的 TVET 新局面，特别是为女童和妇女服务。并提出，应该保证所有生命阶段的妇女都有获得教育、技能开发和培训的机会。计划还针对“妇女对技术和职业教育的参与不足”这一问题提出如下建议：传统对于女性和男性在工作场所中作用的定位应该改变；技术和职业教育必须提供在内容和实施上以性别包容性为特定的学习项目，并采取一些措施，吸引男性进入传统女性主导的培训和生涯领域；技术和职业教育的教师也应该具有性别敏感性。妇女的边缘化使很多国家在利用和开发人力资本方面丧失了很多机会。在一些发展中国家，占人口中很大一部分的妇女人力资源被浪费了。因此，这些国家有强烈的愿望改变目前的现状，特别是制定有利于实现全民 TVET 的政策，把增强女性参与传统上由男性主导的 TVET 课程作为重点。更加重要的是，还要增强女性在国家发展中的作用，进一步从总体上改善性别平等性。

在相关理念的推动下，2002—2006 年，UNESCO 在柬埔寨、印度尼西亚和尼泊尔三个国家进行了“对边缘女孩的科技职业培训”实验计划。计划努力发展能够把正规和非正规教育相整合的职业培训途径，并使边缘和辍学的年轻妇女能够获得这些培训。

2010 年，UNESCO-UNEVOC 还专门发布了针对女性职业教育发展的案例研究报告《增强女性学生对男性主导 TVET 项目的参与——菲律宾部分学院和技术学校的经验》。报告通过分析菲律宾一些 TVET 机构增强女性对男性主导课程和专业的参与，为职业教育机构提供一些启示，使其为妇女接受 TVET 项目提供平等的机会；描述了菲律宾部分 TVET 机构增强女性对男性主导 TVET 课程参与的一些政策和实践。这些案例证明，要从多个方面努力、采取措施促进这一目标的实现，这些措施包括国

① Kenneth King and Robert Palmer. *planning for technical and vocational skills development*[R]. UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris 2010.

家政策、硬件设施、拨款、生涯指导和咨询、良好学习环境的创设等多个方面。在这些支持性的措施中，比较有效地有开展招生宣传、安置妇女就业、教师培训、课堂教学以及妇女作为学校领导者的示范等。妇女在教学和管理中担任领导职务为女性学习者提供了良好的模范作用，实现这种政策转型的基础是为妇女提供平等的机会。为加强妇女对男性主导项目的参与，以形成良好的人力资本和社会资本，本案例提出如下建议：①应该通过制度支持体系、社区生活和政府措施，以及强调社会和人力平等性的项目，加强男性和女性的平等机会；②在学习和培训机构领域，加强对高质量 TVET 的参与是实现发展的最关键策略；③应该设计多种计划和战略，提升 TVET 中妇女的能力；④同时，这将促进人力和社会资本的构建，特别是那些居住在偏远社区，在社会和经济上比较贫穷，同时应对社会压力比较脆弱的人口。[①]

4.2 推动世界边缘或战争地区及某一区域的职业教育发展

首先，通过技能开发增强人们接受技术和职业教育与培训的机会及减轻贫困一直是 UNESCO-UNEVOC 努力的目标。在 2005 年对阿富汗、阿拉伯地区职业教育支持的基础上，2006 年，UNESCO-UNEVOC 对伊拉克及东欧处于社会过渡阶段国家的职业教育给予了更多关注。2006 年 8 月，UNESCO-UNEVOC 组织的国际职业教育与培训协会第 15 届大会第一轮圆桌会议的主题就是“欧洲过渡期国家在职业教育与培训发展中面临的挑战及解决方法”，旨在对特定国家职业教育与培训的发展水平进行鉴定，并确定其优先发展领域以促进该国职业教育与培训的未来发展。2006 年 12 月，UNESCO-UNEVOC 还在总部波恩专门组织召开了一个伊拉克共和国 TVET 重建的圆桌会议，以讨论对伊拉克 TVET 重建的资助问题。此外，为了推动不发达国家的弱势群体参与职业培训或从事有助于可持续生活和提高收入的活动，2006 年，UNESCO-UNEVOC 还专门开发了一个名为“学习和工作：为激励技能发展”的行动包，旨在帮助最不发达国家的边缘群体组织和实施提高技能开发意识与动机的行动。

2008 年，UNESCO-UNEVOC 还专门在 UNEVOC 论坛上刊发《曾经的战士：前战斗人员重返社会》一文，专门论述战争地区的 TVET 发展。这一文章提出，自 2000 年以来，全世界有超过 20 起到今天仍在持续的武装冲突，另有 15 起所谓已经停止的武装冲突。只有当曾经参战人员拥有真正可以谋生的立锥之地和技能时，他才会真正选择过和平与稳定的生活。目前，解除武装、复员和重返社会方案已成为联合国维持和平行动任务及战后重建计划中的一个重要部分。技能开发（经济发展）是该方案中一个不可分割的部分。[②]

其次，关注特定地区，特别是经济、政治、地理环境等方面处于弱势或不发达的区域职业教育发展。UNESCO 还通过出版物及论坛对其职业教育发展给予高度关注。具体来说，受到关注度较高的主要有如下地区：

一是阿拉伯地区，早在 2005 年 UNESCO 论坛就出版《学习、培训和工作世界：迅速变化的阿拉伯世界面临的挑战》。

二是太平洋上一些比较小的岛国，如专门形成报告《太平洋群岛 TVET 政策和规划综述》。

三是加勒比地区，《加勒比海地区英语国家的职业培训》介绍了该地区职业教育的主要特点：所有国家都建立了国家培训处（NTAs），负责培训政策的发展、实施、管理及评估；都创立了能力系统和国家资格框架，以促进终身学习；工人和雇主都参与对国家培训处的管理，以确保培训项目的高质量和适切性。2011 年 9 月 26～30 日，UNESCO 总部、UNESCO 驻金斯顿多国办事处和 UNESCO-UNEVOC

① Nehema K. Misola. *improving the participation of female students in tvet programmes formerly dominated by males*: *the experience of selected colleges and technical schools in the philippines*[R]. UNESCO 2010.

② Karina Veal. *once were warriors: reintegrating ex-combatants*[R]. Supplement to UNESCO-UNEVOC Bulletin No. 14, April 2008.

“形成有效的技能政策和制度”的培训研讨会在巴巴多斯布里奇敦召开。研讨会的目的是帮助加勒比地区各国了解技能开发的国际标准，并根据各国实际情况探讨其政策目标的实现。与会人员一致认为，建立有效的技能开发和职业技术教育与培训体系，是应对当前劳动力市场和经济发展挑战的有效措施，并有助于成员国长远发展目标的实现。

四是非洲地区，多次召开会议、出版专著探讨，促进这一地区职业教育发展。主要有《实现肯尼亚技术培训机构的振兴》、《把可持续发展纳入到 TVET 中——南部和东部非洲六个国家的案例研究》等。

五是亚太地区，也召开多次地区性会议，并公开宣传相关国家职业教育经验。主要有：《职业技术教育与培训：泰国的经验》、《韩国行业需求导向职业高中教育的经验及其反思》、《越南职业培训现状及职业培训与企业的关系》等一系列针对个别国家的案例研究报告。需要特别强调的是，2010 年，UNESCO-UNEVOC 出版《中国技术和职业教育与培训体系国际比较》一书，中国致力于加强和提升职业教育体系，并把重点放在改善职业教育项目的质量和适切性，关注最好的职业教育实践和创新性技能开发途径。

最后，特别强调发展面向特殊群体的职业教育。如向艾滋病感染者提供职业教育也一直是 UNESCO 关注的重要方面。2011 年 6 月 21～24 日，UNESCO-UNEVOC 与 UNESCO 驻河内办事处同越南教育与培训部合作，在越南下龙湾（Ha Long Bay）组织召开了一个题为“通过 TVET 预防艾滋病”的地区咨询会议，来自越南、老挝、柬埔寨、印度尼西亚、马来西亚、斯里兰卡和蒙古 7 个国家的 45 名代表参加了会议。会议对把艾滋病教育纳入到 TVET 课程中，以及在东南亚地区就 TVET 发展进行双边或多边合作进行了深入交流讨论。与会人员还共同开发签署了提高该地区 UNEVOC 中心效率的战略以及《通过 TVET 加强艾滋病教育的承诺行动》，行动的主要内容是：进一步增强 UNEVOC 联系中心的影响力；在国家、地区和全球水平加强相关利益群体的交流与合作；积极组织并参与国家和地区 TVET 网络开展的活动；在地区的 TVET 发展中发挥领导作用；通过多个 UNEVOC 网络分享有效的 TVET 实践。在此基础上，UNESCO-UNEVOC 还积极宣传相关国家在这一领域的发展经验，如其对博茨瓦纳在职业培训中推行艾滋病教育的举措进行了总结，主要包括：把艾滋病问题纳入到正式的学习过程中，与关键利益群体进行合作、建立联系，以及对公共和私立培训机构提供技术支持。同时要求所有经过注册和认证的职业培训机构都制定艾滋病方面的政策，并出示实施艾滋病教育活动的证据。

4.3　通过 UNEVOC 网络推动世界各地的职业教育发展

UNEVOC 网络是 UNESCO-UNEVOC 在各网络成员间建立合作关系的策略，其最终目标是推动世界各国和地区在职业教育领域的交流和合作。目前，世界各地的 UNEVOC 联系中心已达 200 余个。近年来，UNESCO-UNEVOC 接连通过各地的 UNEVOC 联系中心在多个地区组织了一系列国际会议，促进世界各地的职业教育合作。如 2006 年 5 月在斯里兰卡科伦坡为南亚、西亚、东亚的 UNEVOC 中心管理者召开的研讨会，2006 年 9 月在马拉维首都利隆圭为东非、东北非和南部非洲 UNEVOC 中心的部分专家召开的研讨会，2006 年 12 月在喀麦隆首都雅温德为中部非洲的 UNEVOC 中心的专家组织的研讨会，2005 年 12 月在非洲塞内加尔国的达喀尔为西非国家的 UNEVOC 中心组织的研讨会以及 2006 年 12 月为俄罗斯、白俄罗斯、乌克兰、阿塞邦疆、乔治尼亚、亚美尼亚和摩尔多瓦等东欧国家的 TVET 专家组织的主题为“通过有效的 UNEVOC 网络促进技术和职业教育与培训的发展”研讨会，这些研讨会都旨在使各国的 UNEVOC 中心交流 TVET 在政策、课程和管理中面临的共同问题，分享国家和地区的成功经验及创新性实践等，发展各国职业教育实践者及领导者之间的网络，使各地区的 UNEVOC 中心开展合作性的活动，最终推动整个世界在职业教育与培训方面的合作与协调发展。

5 UNESCO 的职业教育学术贡献

5.1 通过出版物及著作推动职业教育研究

UNESCO 一直强调高质量、适切性职业教育研究的重要性。正如 UNESCO-UNEVOC 主任鲁伯特·麦克林所指出的，很多教育政策的制定都只是根据直觉或领导者的感受，而不是建立在可靠、及时的研究证据基础上。因此，现在紧迫需要是提高教育研究的覆盖面、范围、适切性和质量，以更好地启发政策制定者和实践者。这需要解决如下重要问题：一是提供更可靠的数据信息，以诊断问题，对所发生的变化进行评估。现在教育研究中所获得的数据非常不足，所获得的能够促进可持续发展教育和全民教育的佐证材料也往往过时，非常不可靠。为提高各国资料和数据收集的质量和可靠性，需要对相关国家提供帮助。二是鼓励政策制定者在高质量教育研究方面做出决策。为此，研究者需要努力加强其研究的政策影响，增加政策制定者和实践者运用研究成果的可能性。因此，需要在教育研究者、政策制定者和实践者间建立有效沟通的桥梁。三是需要开展对日常工作能够产生影响的政策和产出导向研究。四是所谓的纯粹研究也是很重要的，具有重要的政策含义。例如，对于人类大脑的研究显示了人类大脑的可塑性，这一点对于设计包括成年人在内的有效终身学习途径是非常有意义的。

具体来说，UNESCO 对于国际 TVET 研究的贡献主要体现在如下几方面：

首先，组织世界范围内专家学者编写 TVET 研究方面的专著及系列丛书。自 2003 年以来，UNESCO-UNEVOC 就开发编辑出版《国际技术和职业教育与培训发展：问题、关注点和发展前景》丛书，目前这一丛书已出版包括《职业学习：创新性理论和实践》、《工作、主体性和学习——通过工作生活理解学习》在内的 10 余册，这些著作涉及的主题包括职业教育教学、教师教育、特定地区的职业教育发展以及职业教育与劳动力市场等其他领域的关系等方方面面。此外，UNESCO 还组织编写了国际 TVET 研究方面的指导手册，分别是《TVET 研究国际手册》和《为了不断变化工作世界的教育：在学术和职业培训间架起桥梁国际手册》。

2009 年 3 月，UNESCO-UNEVOC 举办了《TVET 研究国际手册》的发布仪式。该手册由德国不来梅大学教授费利克斯·劳耐尔和 UNESCO-UNEVOC 奠基主任鲁伯特·麦克林共同主编。著作从 TVET 研究的起源，TVET 研究与 TVET 政策、实践和规划的关系，TVET 研究的领域，TVET 研究的历史，TVET 研究的方法，职业教育与培训的规划发展，职业教育与培训的成本、效益和经费等角度探讨了世界各地的职业教育研究状况。著作提出，TVET 研究建立在很多不同研究传统和学科贡献的基础上，其范围包括从行业社会学中的资格研究到多种职业学科的教育学。TVET 研究的核心已经发展成了一个独创和独立的研究领域，已经不能把其视为仅仅附属于其他的研究传统。无可否认，就研究的问题、方法和结果来说，教育学、劳动力研究、社会学、经济学和工程等学科都有很多共同之处。然而，对于 TVET 体系的未来发展，职业和职业领域以及职业培训过程的设计和评估等方面的基本研究只能是 TVET 研究的核心内容。

《为了不断变化工作世界的教育：在学术和职业培训间架起桥梁国际手册》由 UNESCO-UNEVOC 主任鲁伯特·麦克林与大卫·威尔逊主编。手册共包括 6 卷内容，提供了世界范围内 TVET 发展模式、对创新实践的反思及一些案例研究方面的信息，并描述了近年来 TVET 领域的多方面进步，主要涉及如下主题：TVET 政策和改革，TVET 体系的融资，TVET 教师教育，TVET 评估，TVET 研究和课程开发，地区 TVET 发展，信息通信技术在 TVET 领域的运用，针对青年人的 TVET，老龄化社会中的 TVET，等等。报告提出，随着知识经济的发展，TVET 面临着重要的结构性改革，如由于体力和脑力工作间界限的消失，传统的职业和学徒制受到了重要影响，而全球经济的迅速变化也使终身学习适应劳动力市场的技能成为一种必然趋势，在这一背景下，必须要加强学术教育与职业培训间的融通与联系。

其次，推动各国和地区加强对职业教育发展信息数据的收集。联合国数据研究所（UNESCO Insititute for Statistics，UIS）和 UNESCO-UNEVOC 于 2006 年出版研究报告《世界范围内对正规 TVET 的参与——初始数据研究》，报告根据 ISCED 1997 中的教育层次标准，对世界上 207 个国家在 ISCED 2、3、4、5B 层次上的职业教育情况进行了“存在与否”的定性统计，并据此对每个国家的职业教育结构的多样化指标和总体分层类型进行了统计，是世界上第一本从整个世界角度，采用国际标准量化方法对 TVET 发展状况进行研究的结果。

2009 年 12 月，UNESCO 非洲教育局发布《TVET 数据信息体系开发的地区贡献——质量改进策略的诊断和比较分析》报告。报告探讨了 TVET 数据信息系统建立的重要意义、主要方式、原则及措施，并为评估各国 TVET 发展情况设计了一套完善的指标体系。报告提出，设计有效的 TVET 体系是 TVET 发展战略和政策的核心，这一新的体系应把体现其特定特征的所有方面都纳入进来。而与其他任何领域的政策一样，数据工具都是对整个 TVET 体系进行评估和管理的必要工具。一个运作良好的数据统计系统对于诊断 TVET 系统是否健康发展是不可或缺的。实际上，为了提高效率，TVET 系统应基于更为精准的诊断之上。诊断是 TVET 规划的一个重要阶段，因为它是经过详细的形势分析对 TVET 所面临问题作出判断，并最终达到解决问题的目的。换句话说，通过诊断 TVET 面临的问题和需求，可以为制定新的战略提供解决方案。据此，基于数据信息统计系统的分析诊断可以引导 TVET 朝着更好的目标前进。职业教育与培训数据质量评估框架是基于 UIS、世界银行和国际货币基金组织（IMF）共同设计的评价指标矩阵。这一矩阵对有关统计数据质量进行评估主要基于六个方面的考虑：质量的先决条件；真实完整性；方法适当；精确可靠；功能性；易操作，易获得。报告还提出，要为 TVET 建立质量监测指标体系，并在传统普通教育指标的基础上提出了关于 TVET 特定性质的指标——培训与就业之间的关系，这涉及两个指标，一是 TVET 完成者的职业融合率；二是培训与就业之间的匹配度。为建立有效的 TVET 信息系统，需要收集两方面的数据：一是所有范围的正规职业技术教育与培训数据；二是劳动力市场数据。①

5.2　建立世界职业教育交流的国际指标或标准体系

发展国际通用的 TVET 标准及框架，增强世界各国职业教育的国际化与可比性，一直是 UNESCO 促进世界职业教育发展的重要举措。比较著名的有其在 1989 年发布的《技术和职业教育协定》，2001 年通过的《技术和职业教育修订建议》以及《国际教育分类标准》，这些职业教育标准对于推动世界范围内的职业教育交流发挥了巨大的推动作用。

近来，UNESCO-UNEVOC 还采取了新的行动，加快制定适应职业教育发展需求的职业教育指标。2010 年 3 月，UNESCO-UNEVOC 接连在德国波恩总部组织召开了两次会议：一是第一届“TVET 指标机构间工作小组研讨会”，来自亚洲发展银行、欧洲培训基金会、国际劳工组织、经济合作与发展组织、UNESCO 和世界银行的代表参加了会议。工作小组努力建立一系列与政策发展相关的 TVET 指标，确定 TVET 指标的要求、涉及范围、目标和模式，以改善 TVET 的管理。二是“探讨教育与劳动力市场间的联系：工具与方法”的专家小组会议。会议还呈现了多个国家和国际组织的案例研究，主要探讨了技能预测的新工具和途径以及劳动力仿真模式等问题。

在这些会议的基础上，2011 年 UNESCO 还组织专门小组对《国际教育分类标准》进行了修订，新修订的标准 ISCED 2011 对 ISCED 1997 进行了进一步的澄清、扩充及完善。与旧版相比，其最新的进展主要表现在如下方面（见表 2）。

① UNESCO’s Regional Office for Education in Africa (BREDA). *regional contribution to statistical information systems development for technical and vocational education and training*[R]. December 2009.

表 2　ISCED 2011 与 ISCED 1997 的比较

ISCED 1997	ISCED 2011
	ISCED 0 早期儿童教育 早期儿童教育开发 （专门为 3 岁以下儿童设计）
ISCED 0　小学前教育 （专门为 3 岁及以上儿童设计）	小学前教育 （专门为 3 岁及以上儿童设计）
ISCED 1　小学教育 （基础教育的第一阶段）**	ISCED 1　小学教育
ISCED 2　中等较低层次教育 （基础教育的第二阶段）**	ISCED 2　中等较低层次教育
ISCED 3　中等较高层次教育	ISCED 3　中等较高层次教育
ISCED 4　中等后非高等教育	ISCED 4　中等后非高等教育
ISCED 5　高等教育的第一阶段	ISCED 5　短期高等教育* ISCED 6　学士或同等水平教育* ISCED 7　硕士或同等水平教育*
ISCED 6　高等教育的第二阶段	ISCED 8　博士或同等水平教育*

注：1．*表示 ISCED 2011 新提出的教育层次；**表示 ISCED 1997 中存在“基础教育”这一说法，但 ISCED 2001 不再使用。

2．关于职业教育，ISCED 2011 特别指出在 ISCED 2～ISCED 5 层次，将教育分为普通教育与职业教育；在 ISCED 6～ISCED 8 层次，将教育教育定位分为学术教育与专业教育，并根据不同教育项目成就水平对教育项目进行了进一步细分。所以，根据新的标准，从 ISCED 2～ISCED 8 层次，都认可存在职业教育，对职业教育的含义进行了进一步扩充。

一是对 ISCED 0 进行了延长和重新命名。教育层次的最低层次 ISCED 0 在新版中被称为“早期儿童教育”，并把针对年龄非常小的儿童（主要是 0～2 岁）的教育也纳入进来，并把这一阶段教育命名为“早期儿童教育开发”。修订的目标是实现对学前教育（ISCED 1）之前数据收集的连续性。

二是对高等教育层次进行了更加多样化的处理。 ISCED 2011 为高等教育阶段提出了 4 个层次（ISCED 1997 只包括 2 个层次）：短期高等教育，学士学位层次或同等水平，硕士层次及同等水平，博士层次及同等水平。基于此，ISCED 2011 已经包含了 9 个层次教育——比 ISCED 1997 多两个层次。

三是对不同类型教育进行了详细定义。ISCED 2011 特别对正式和非正式教育进行了额外的详细说明，这样能够在 ISCED 范围内对各种教育进行更准确的定义。

四是对教育项目的定位进行了简化。ISCED 2011 把以前的普通教育、职业教育和职前教育三种教育项目定位简化为两种：普通教育和职业教育。职业教育指主要为学习者掌握在某一特定的职业/行业，或某类职业/行业从业所需的知识、技能和能力而设计的教育课程。这样的课程可能有基于工作的成分（即实习）。成功完成这类教育项目后，可以获得由相关国家主管当局和/或劳务市场认可的与劳务市场相关的职业资格证书。

五是提出了一个与 ISCED 层次完成率相关的次级分类。（成功）完成 ISCED 教育层次的概念——获得或没有获得进入更高层次教育的机会——代替了 ISCED 1997 中“教育项目去向”的概念，以实现对 ISCED 层次完成与非完成的有效区分。

六是教育成就作为一个衍生变量被纳入到了新的分类系统中。这一变量主要指得到认可的正式资格以及成功完成教育项目的情况。

七是开发了两个平行的编码系统。ISCED 2011 分别针对教育项目类型和教育层次制定了两类编码

系统。前者为 ISCED-P，后者为 ISCED A。

八是提出了新的管理程序。为确保 ISCED 2011 得到采纳和实施，建立了一个 ISCED 委员会和实施评估系统。[①]

5.3　推动世界范围内职业教育学者的交流互动

推动世界各国职业教育与培训领域的专家学者之间加强合作、建立网络、交流经验，以促进职业教育理论研究的深化和思想的广泛传播，是 UNESCO 推动职业教育发展的重要举措之一。

UNESCO-UNEVOC 电子论坛是一个通过电子邮件进行交流的虚拟社区，自 2006 年建立以来，论坛就成为世界 TVET 研究者及实践者交流信息和知识的重要平台。目前，已有来自世界各地的近千名 TVET 专家就多个主题在论坛上展开了探讨，这些主题包括：职业教育的适切性，职业教育与培训的地位，职教教师培训的标准，职业教育与培训的有效性和效率，职业教育与培训机构的质量标准，职业教育与培训机构的生涯指导和咨询，培训需求分析，在职业教育中实施创业教育，职业教育在增强青年人经济和社会能力中的作用，妇女对职业教育与培训的参与，职业教育与培训机构的管理，职业教育与培训机构的战略规划和全面质量管理，能力本位培训和评估，职业教育与培训对于工人、受训者和学生的收益，国家职业教育与培训的优先发展领域，职业教育与培训的分类，职业教育与培训的政策制定，职业教育课程开发方法，职业教育与劳动力开发的关系，职业培训的回报与收益，企业内培训，非洲、阿拉伯、亚太地区等区域职业教育发展，职业教育与培训中的远程学习，农村和特殊人口职业教育，可持续发展与职业教育，需求驱动培训等。

在这个论坛上，很多职业教育专家都针对某一主题提出了新论点。例如有专家提出了培训的生命圈理论（Training Life Cycle），这包括如下几个因素：培训需求分析，工作/职业分析，能力开发框架，关键任务选择，课程和培训项目的开发，学习、培训和收集证据，评估和认证、差距分析、再培训。有专家提出职业教育与培训体系管理的主要目标是保证一个需求本位、质量本位、分权化和可持续职业教育体系的发展和实施，而这需要四个最基本的要素：①管理者、教学者、培训者、评估者和认证者；②培训材料（课程和培训项目）及培训设施、设备和辅助工具；③受训者或学生；④培训管理。有学者针对职业教育的社会认可度较低，提出了衡量学生对职业教育与培训满意度的方法和程序，具体为：学生是自己选择接受培训或是被迫接受培训？在其选择职业培训前有没有接受职业咨询？培训是否适应某一地区或国家的劳动力市场需求？培训课程是否是合适的？是否是理论与实践的结合？教师和培训者是否受到了恰当培训？有没有合适的教材及职业指导？有没有创业培训的机会？学生在国家评估体系面前是否自信？还有学者提出，为提高学生的满意度，国家职业教育与培训体系需要具备如下 9 个特征：有效、高效率、适切性、灵活性、可持续性、反应性、易获得性、可支付性、有责任机制。有学者提出职业教育与培训项目的质量应从如下几方面进行评估：适应职业教育与培训体系的目的，TVET 的成本效益、TVET 课程、设施和培训设备、培训计划，评估过程的信度和效度，TVET 教师和培训者的质量和能力。

① United Nations Statistics Division (UNSD). *classifications newsletter*[J]. Number 27, August 2011.

第十二篇　国际组织——世界经合组织

“为了工作而学习”

——世界经合组织国际职业教育研讨会述评

吴全全

经济合作与发展组织(OECD)“第四次职业教育与培训专家组会议”和瑞士联邦职业教育与培训研究所(SFIVET，以下简称瑞士联邦职教所)“国际职业教育与培训跨学科研究研讨会”于2009年3月23日至27日在瑞士首都伯尔尼举行。

来自澳大利亚、奥地利、比利时、捷克、丹麦、芬兰、法国、德国、匈牙利、爱尔兰、韩国、墨西哥、荷兰、挪威、瑞典、瑞士、英国和中国18个国家，以及OECD教育司、OECD成员国工商业咨询委员会（BIAC）和OECD工会咨询委员会（TUAC）等部门的40余位代表参加了OECD“职业教育与培训各国专家组第4次会议”。此次会议的主要目的：①讨论职业教育与培训体制改革研究项目总报告初稿。该总报告于2009年中旬完成；②讨论职业教育与培训比较政策评价报告初稿的草案；③就政策评论第二阶段（2009—2010年）的工作计划展开辩论。

职业教育与培训体制改革项目的执行期为2007—2008年。作为经济合作与发展组织教育研究与改革中心（CERI）体制改革研究内容的拓展，该项目同时包括了另一个子项目：体制改革中的数字化学习资源。另外，OECD 理事会教育与培训政策部对于职业教育与培训进行了政策评论，并在第一阶段的工作中完成了题为“为工作而学习”的报告。上述工作的并行开展，反映了OECD成员国对于职业教育与培训重视程度的加强。该项目的主要参与国包括澳大利亚、丹麦、德国、匈牙利、墨西哥和瑞士。

1　项目实证研究阶段的主要成果及政策影响因素

1．关于体制改革的进程

该项目研究认为，以下因素影响着体制改革的进程：

- 通过沟通和对话在职教部门与主要权益者间搭建相互信任的桥梁。同时，应考虑到职教部门与其主要成员的不同期望与要求。
- 设计改革规划时，应考虑到现有知识基础和从客观事实出发，并将其贯彻到改革进程的各个阶段。
- 明确各种因素和激励机制，以推动改革的具体实施。同时，应随时考虑到特定区域和不同国家的背景。
- 鼓励针对改革的监测和评估，以获得区分障碍和动力所必需的知识和证据。
- 为进一步积累知识和证据提供支持，并强调研究成果的可靠性。这就需要在考虑VET的特点和国家或地区背景前提下，通过建立专门的VET研究机构或中心开展相关研究。
- 通过经纪机构或类似的服务，实现改革实践及体制改革中相关知识在各方权益者间的传递。
- 开展研究，进一步了解缺乏自下而上的改革的原因并加强支持机制，以增加这类改革所占的比重。

- 政府应特别关注成功实践经验的传播与分享。

因此，需要建立自下而上的反馈机制，以便相关信息回馈到改革框架与设计之中。

2．体制改革中的知识运用

- 学术研究可以为职教体制改革提供新鲜的、多样化的观点，而上述重要作用，尚未引起职教体系内及其他相关方面的足够重视。
- 国际比较知识的作用尚未得到充分发挥。
- 应注意到知识或实事本身或许就存在着政治上或制度上的偏见。
- 为促进整个体系和所有利益相关群体间知识的流动，相应机制的建立十分重要。
- 改革过程中所产生的信息和知识也是十分必要的。例如，在监控、评估阶段或未来的行动中，都会用到这些信息和知识。

3．体制改革中的动因和障碍

对于政策制定者来说，关键的问题在于：VET 带来体制改革成和导致障碍产生的关键因素有哪些？下列政策建议，旨在确认并讨论这些至关重要的因素。

- 政府必须更好地了解经济社会对于 VET 体系的效果、效率和公平所产生的影响，并将这些知识更好地融入改革决策之中。
- 针对不同的权益者，政府应培养他们的创新能力。这是一个累积的过程，需要多次的重复。因此，可能需要大量的时间和资源才能够实现。
- 政府应找出有利于具体改革实施的动因，并从本国或本地区的实践情况出发，找到自己的成功秘诀。

在 VET 体系中，需要发挥领导力，创造一个有利于改革的氛围。其中包括有勇气在该领域建立长效机制。

4．政府政策与 VET 改革

针对这个问题，会议在更为广泛的层面，主要就政府作为职业教育与培训体制或教育改革的驱动因素或驾驭者，应发挥哪些方面的具体作用展开了讨论。

在会议的小组讨论阶段，各方代表就研究过程中的知识缺失、体制改革中适当的方法策略和相关需求等问题进行了交流。

2　“为了工作而学习”：政策评价

对于职业教育与培训体制改革项目第一阶段的讨论主要涉及以下问题：

1．一般性讨论

对于报告进行一般性讨论，包括如何体现经济危机对于职业教育与培训体系的影响。

2．关于政策建议与评论

满足劳动力市场需求：①VET 课程应同时满足学生和雇主的需求；②VET 体系中政府、雇主和学生个人的成本分摊应正确反映出各方权益者的利益所得；③雇主应深度参与课程开发，以确保 VET 系统所传授的知识能够满足现代工作岗位的需要；④VET 体系应为年轻人提供通用的、迁移性强的技能，以便转岗及终身学习的需求。同时，也要为他们提供职业专门化技能，以满足雇主的现实需要。

3．有效的教师和培训者

许多国家都需要采取相应措施，以促进 VET 机构的教师与培训者的招聘，并确保这支队伍非常了解现代产业的需要。因此：

- 应进一步鼓励兼职工作，即鼓励培训者参与企业工作。
- 应拓宽灵活的招聘渠道。应允许具备生产技能的人员通过有效的参与进入 VET 机构任职。

- 目前的经济衰退恰好为那些具备良好实践技能的离岗人员进入 VET 机构任职提供了一个好机会。
- 在岗受训者和学徒的培训者（包括管理人员）需要接受专门训练，特别是在教学法方面。
- 应加强 VET 机构和行业间的交流与合作。所以，应鼓励 VET 机构的教师和培训者去企业更新知识。同时，鼓励在企业任职的 VET 培训者去 VET 学校进修教学法。
- 标准的国家评估框架应有助于保证培训质量。

4．利用岗位培训的优势

在职前的职业教育与培训中，所有 VET 体系都应设法充分利用岗位培训的优势。

- 当岗位培训因故无法实施，或有其他更便捷的学习环境(如校内培训车间)时，可进行灵活安排，以达到同样的目的。
- 目前的经济危机给学徒和其他职前岗位培训带来了压力，各国对此应做出有效的应对。

5．政策工具

- 应建立有效的机制和制度以吸引雇主和工会参与 VET 政策制定和提供培训。
- 对于一个有效的 VET 体系而言，能够体现良好 VET 质量的劳动力市场数据和对于这些数据的分析与传播能力都是非常重要的。
- 应使所有人都有机会接受职业指导，并向他们提供相关劳动力市场知识。

3 瑞士联邦职教所“国际职业教育与培训跨学科研究研讨会”

在 OECD“第四次职业教育与培训专家组会议”期间，作为会议承办方的瑞士联邦职业教育与培训研究所（SFIVET）同期举办了“国际职业教育与培训跨学科研究研讨会”。瑞士联邦职业教育与培训研究所负责为瑞士的职业教育机构（涉及职业学校、职业学院、公司和产业课程）培训专业人员。同时，它也从事研究与发展项目。主要涉及：职业教育与培训的教学；课程开发；职业教育与培训体系和职业教育经济学。

此次会议的举办旨在为各国职业教育与培训研究者提供一个国际交流与合作的平台。来自世界各国的 160 余位代表参加了会议。会议内容主要涉及：①职业教育与培训中的教学质量；②职业教育经济学；③职业教育与培训中的转换问题；④教学中的技术支持；⑤职业教育体系的特性与发展。研讨的内容主要包括：双元职业教育与培训体系中的技术一体化学习途径；转换的动因；公司的培训决策；能力开发的模式与措施；职业教育体系的成果与技能和劳动力市场的需求；职业教育体制改革的影响；职业教育中的个体差别与多样化；基于社会学视角的职业教育研究信息；运用人种学理论进一步认识职业教育质量及其评估；问题学生的帮助与支持等。

上述会议期间，中国代表积极参与相关学术交流活动，并与 OECD 教育与培训政策部负责人、职业教育与培训评议项目负责人及各国代表进行交流，宣传中国职业教育改革的成果并积极探讨今后在相关领域开展合作的可能性。

4 分析与思考

1．OECD 对于职业教育的重视程度日益加强

随着世界经济一体化趋势的不断增强，在各种机遇不断涌现的同时，各国所面临的共同或类似的挑战与困难也越来越多。特别是在经济危机时期，如何充分发挥职业教育与培训的作用，有效降低失业率以减轻社会负担，是各国政府所面临的严峻问题。针对挑战，OECD 成员国明确提出了职业教育与培训是提高待业人员的自身素质，促进社会经济发展的当务之急。

此次会议以职业教育体制改革为中心议题，从宏观层面入手，围绕“为了工作而学习”专题研究的成果，针对各国职教改革进程中所面临的挑战提出了多项政策性建议。相关研究的开展及会议的召

开，进一步证明了 OECD 对于职业教育重视程度的加深。

2．职教体制改革的目标得到进一步明确

“为了工作而学习”专题研究的开展，从中观层面框定了 OECD 职业教育体制改革的目标指向，使得体制改革的中心内容清晰明确，改革进程的宏观规划、中观设计与微观实施等诸多方面工作的开展都变得有据可依。

“为了工作而学习”开宗明义地将职业教育领域的全部学习活动与职业工作直接联系起来，有利于职教体制改革中各个环节工作重点的确立，有利于职教领域各方权益者之间关系的合理定位，无疑将对改革的深化及各项具体工作的实施产生直接而深远的影响。

3．职教体制改革中的热点问题得到关注

在“为了工作而学习”的前提下，职教界与产业界、学校与企业、学习与就业的关系问题自然成为影响职教改革进程的核心问题。OECD 相关研究中对此付诸浓墨重彩，并以此为重要参照点展开对于职教领域其他相关问题的讨论。上述行动充分表明了现阶段世界各国对于职教本质问题的认识水平日益提高和逐步趋同。在此基础上，各国在依据本国国情，实施职教改革的过程中，与其他国家和相关国际组织的各项深度合作必将日益丰富。

4．职教体制改革中职教研究的作用不可或缺

OECD 的相关研究表明：“学术研究可以为职教体制改革提供新鲜的、多样化的观点，而上述重要作用，尚未引起职教体系内及其他相关方面的足够重视。” 同时，提倡“在考虑 VET 的特点，国家或地区背景前提下，通过建立专门的 VET 研究机构或中心开展相关研究”。

5．职教领域的国际交流与合作亟待加强

我国职教改革是世界职教改革的重要组成部分。我国职业教育的现状、职教改革的成果与经验日益受到世界各国与相关国际组织的关注。同时，世界职教改革的先进经验也对我国职教改革进程产生了诸多重要的影响。然而，在当前世界职教改革步伐加快和不断深化的今天，在职教领域的国际交流与合作方面，无论从“面”的广度和“点”的深度方面都亟待加强。因此，建议在广泛的信息交流、具体的项目工作、深度的联合研究等方面与世界各国及国际组织携手合作，在学习与借鉴的同时，进一步发挥我国在国际职教舞台应有的作用。

第三部分

附　录

附录 A （德国）《联邦职业教育法》（BBiG）——2007 年 4 月 1 日版

附录 B 《企业教师资质条例》

附录 C 《哥本哈根宣言》

附录 D 《马斯特里赫特公报》

附录 E 《赫尔辛基公报》

附录 F　萨洛尼卡会议结论：建立欧洲 VET 区

附录 G　俄罗斯国家资格框架

附录 H 《国际教育标准分类法》（ISCED 2011）

附录 A （德国）《联邦职业教育法》（BBiG）

——2007 年 4 月 1 日版

译者说明：德国《联邦职业教育法》2005 年 4 月 1 日版本由教育部职业技术教育中心研究所研究员姜大源和教育部国际合作与交流司办公室主任刘立新博士翻译。在此基础上，姜大源将 2007 年版本及部分德文词汇重新进行了翻译。其中，重新翻译的词汇包括：

1. “报酬”(Verguetung)改译为“津贴”。“报酬”是对有偿劳动的回报，而签订“职业教育合同”，是以受教育者，即“学生”身份在接受职业教育期间的实践性劳动，不是一种按照“工作合同”或“劳资合同”必须进行的有偿劳动。“报酬”是要上税的，而“津贴”是不上税的。

2. “实训教师”（Ausbilder）改译为“企业教师”。作为企业聘用而专职从事职业教育的施教者——教师，其必须具备专门的资质，亦即在从事国家认可的教育职业的教学时，必须证实其获得相关资质条例所规定的职业教育学和劳动教育学的技能、知识和能力，包括在四个行动领域中对职业教育进行独立地制订计划、实施计划和检查计划的能力。这四个行动领域为：一是核查实施职业教育的前提条件，并制订职业教育计划；二是做好实施职业教育的准备，在制订计划时吸收学生参加；三是实施职业教育；四是完成职业教育。这意味着，作为企业雇员的施教者——不只是从事“实训”，其工作范围远大于技能训练的范畴，故译为“企业教师”比较贴切。

3. “职前教育”（Ausbildung）在本法中改译为“职业教育”。因为在德国，Ausbildung 一词就是指职前教育。职后教育包括职业进修教育（Berufliche Fortbildung）和“职业改行教育”（Berufliche Umschulung），或统称为“职业继续教育”（Berufliche Weiterbildung）。

为便于读者对该法内容及其相关概念有一个整体的认识，现将译文中的一些解释再重申一遍。

2004 年 4 月 1 日德国颁布并实施新的《联邦职业教育法》。该法将 1969 年颁布的职业教育的基本法《联邦职业教育法》与 1981 年颁布的职业教育的配套法《联邦职业教育促进法》合并并加以修订，成为德国应对新世纪挑战、进一步大力发展职业教育的基本纲领。为便于读者理解该法的内容，现将涉及德国教育立法的一些背景以及对一些概念的解释，做一简要介绍。

德国是一个联邦制国家，各州享有文化主权，所有的学校包括中小学、职业类学校和高等学校均属于州一级的国家设施，故各级各类学校教育的立法权在州这一级（如州学校法）。其中的一个例外是：《高等学校框架法》为联邦立法。而最重要的一个特例是：作为德国职业教育主体的“双元制”职业教育的立法权在联邦一级。鉴于“双元制”是国家办的职业学校与私人办的企业合作开展职业教育的模式，所以职业学校这“一元”遵循《州学校法》，由州教育部管理；而“教育企业”（并非每个企业都有资格开展职业教育，只有经过资质认定的企业，即“教育企业”才能开展职业教育）这“一元”则遵循《联邦职业教育法》，由联邦教育部管理。如果说，企业是“功利”的，学校是“公益”的，那么，德国《联邦职业教育法》正是规范企业职业教育的国家法律，涉及职业教育的许多重大问题。“双元制”作为一个由联邦与州两级立法与管理的正规的职业教育，在本质上是一种将企业的功利性与学校的公益性加以跨界整合，用学校教育的公益性调整企业培训的功利性的一种极富哲学思辨色彩的“教育调节的企业中心模式”。

在翻译该法的过程中，考虑到“双元制”职业教育的正规性、规范性以及德国政府对职业教育的调控作用，特别是为避免将“双元制”这样一种正规的职业教育模式，与短期的“职业培训”相混淆，我们对一些德文术语的译法作了重新修订。主要有以下几个地方：

（1）关于职业教育的范畴原译为：“职业预备教育、职业培训、职业进修、职业转岗”，现改译为：“职业准备教育、职业教育、职业进修教育、职业改行教育”，这里就将“职业培训”改译为“职业教育”了，需要特别说明的是：前两者为职前教育，后两者为职后教育。

（2）关于新法中的“职业准备教育”与“前期职业教育”这两个概念，前者指的是为那些准备接受“双元制”职业教育的青年人进行的职业教育，而后者指的是接受“双元制”职业教育以前所接受过的学校形式的或非“双元制”形式的职业教育。

（3）关于“培训职业”改译为“教育职业”，这是德国对职业教育的所谓“专业”称谓的一大创新，因为职业教育的“专业”不是学科意义上的专业——学科体系分类演绎的结果，而是对社会职业群或岗位群所需技能、知识、态度等职业能力的“集合”的科学编码——职业群或岗位群能力归纳的结果。

（4）关于“职业培训条例”：改译为“职业教育条例”。其原因在于 “双元制”这样一种正规的职业教育体系，不能与短期的“职业培训”相混淆。

（5）关于“培训框架计划”：改译为“职业教育框架计划”（“教育框架计划”）。原因如前所述。

（6）关于“职业培训合同”：改译为“职业教育合同”。原因如前所述。

（7）关于“培训企业”：由于只有经过法律资质认定的企业才能开展职业教育，因此与德国“双元制”职业教育有关的法规文件中的“培训企业”改译为“教育企业”。

此外，该法将一个职业教育学的概念“职业行动能力”写进法律条文，也是一件具有重大意义的事情。

尤其需要指出的是：新《联邦职业教育法》将 1969 年颁布的职业教育的基本法《联邦职业教育法》与 1981 年颁布的职业教育的配套法《联邦职业教育促进法》合并，配套法的取消意味着原配套法中关于“职业教育统计与规划”、“职业教育科学研究特别是联邦职业教育研究所的地位”这两部分的内容，得以大大提升。

（德国）联邦职业教育法（BBiG）

（2007 年 4 月 1 日版）

姜大源 新译

第一部分 总则

第 1 条 职业教育的目标和概念

第 1 款 本法所指的职业教育包括职业准备教育、职业教育、职业进修教育以及职业改行教育。

第 2 款 职业准备教育的目标，是通过传授获取职业行动能力的基础内容，从而进入国家认可的教育职业的职业教育。

第 3 款 职业教育旨在针对不断变化的劳动环境、通过规范的教育过程传授符合要求的、进行职业活动必需的职业技能、知识和能力（职业行动能力）。它还应使获得必要的职业经验成为可能。

第 4 款 职业进修教育应提供保持、适应或扩展职业行动能力及职业升迁的可能性。

第 5 款 职业改行教育应传授从事另一职业的能力。

第 2 条 职业教育的学习地点

第 1 款 职业教育在以下地点进行：

1．经济界的企业，经济界以外特别是公共事务、自由职业成员以及家政的同类机构（企业职业教育）；

2．在职业教育的学校（学校职业教育）；

3．以及学校职业教育和企业职业教育以外的职业教育机构（企业外职业教育）。

第 2 款 第 1 款所指的学习地点在职业教育实施中合作（学习地点合作）。

第 3 款　在符合教育目标的情况下，职业教育的部分内容可以在国外进行。其学习的总时间不得超过职业教育条例所确定的教育期限的 1/4。

第 3 条　适用范围

第 1 款　本法适用于职业教育学校之外进行的所有职业教育，职业教育学校由各州学校法管辖。

第 2 款　本法不适用于：

1．在高等学校框架法及州高等教育法基础上以职业训练或可比的高等教育课程方式进行的职业教育；

2．公法聘用关系的职业教育；

3．按国旗法悬挂联邦国旗的远洋货轮上的职业教育，只要其不属于小型远洋作业捕捞船只或近海作业捕捞船只。

第 3 款　第 4 条至第 9 条、第 27 条至第 49 条、第 53 条至第 70 条、第 76 条至第 80 条以及第 102 条不适用于按《手工业条例》规定的职业而进行的职业教育，其属于《手工业条例》规定的范畴。

第二部分　职业教育

第一章　职业教育

第一节　职业教育条例，教育职业的认可

第 4 条　教育职业的认可

第 1 款　联邦经济和劳动部或其他主管业务部门可与联邦教育和研究部协商，以无须联邦参议院同意的法规形式，代表国家对教育职业予以认可，并按照第 5 条的规定颁布职业教育条例，使其成为规范统一的职业教育基础。

第 2 款　国家认可的教育职业只能根据职业教育条例开展教育。

第 3 款　国家认可的教育职业以外的教育职业，必须以准备继续进入高一级教育为目的，否则不得对 18 岁以下的青少年进行教育。

第 4 款　如一教育职业的职业教育条例被取消，既存的职业教育关系仍按至今为止有效的规则处理。

第 5 款　联邦主管业务部门就相关新职业教育条例的方案提前通知各州并吸收其参加表决。

第 5 条　职业教育条例

第 1 款　职业教育条例须确定：

1．国家认可的教育职业名称；

2．教育期限，最长不超过 3 年，最短不少于 2 年；

3．职业教育的最低内容（教育职业概述）：职业技能、知识和能力；

4．关于所传授的职业技能、知识和能力的内容与时间安排的说明（教育框架教学计划）；

5．考试要求。

第 2 款　教育条例还规定：

1．职业教育可按照在内容与时间上予以特别安排且层次递进的等级进行；每级结束后可获得相应教育结业证书，从而既可从事第 1 条第 3 款意义上的合格的职业活动，又可进入下一级的职业教育（分级教育）；

2．结业考试可采取时间上分开的两个部分进行；

3．如合同双方一致同意，相应教育职业的职业教育可不受第 4 条第 4 款限制，在对已完成的教育期限进行折算后继续进行；

4．其他形式相应的职业教育可以参照所获得的职业技能、知识和能力折算成按照职业教育条例所规范的职业教育；

5．除第 1 款第 3 点所描述的教育职业概况之外，还可传授附加的职业技能、知识和能力，从而补充或拓展职业行动能力；

6. 如果且只要职业教育需要，职业教育的部分内容可以在教育机构以外的合适场所进行（跨企业职前教育）；

7. 受教育者应持有书面教育证明。

在条例实施过程的框架内，应随时按照其第 1、2 及 4 点的规定意义及实施可能性。

第 6 条　新教育职业、教育形式与考试形式的检验

为开发和检验新的教育职业、教育形式与考试形式，联邦经济和劳动部或其他主管业务部门与联邦教育和研究部协商，在听取联邦职业教育研究所主管委员会意见后，以无须联邦参议院同意的法规形式，批准实施第 4 条第 2 款和第 3 款以及第 5 条、第 37 条和第 48 条中的例外情况。这些例外情况被限定在一定种类与数量的教育机构里实施。

第 7 条　前期职业教育计入教育期限的折算

第 1 款　州政府可在听取州职业教育委员会意见后以法规形式确定，在职业教育学校里的教育或在其他场所的职业教育可全部或部分计入职业教育期限。通过法规可进一步授予州最高主管部门此项权力。法规要求，教育期限的折算需由受教育者和教育提供者共同申请。

第 2 款　根据第 1 款，折算需由受教育提供者和教育提供者共同申请。申请提交给相应主管部门，也可只对允许的最高折算时限的一部分提出申请[①]。

第 8 条　教育期限的缩短与延长

第 1 款　如可预见，教育目标可在缩短的期限内实现，主管部门可根据受教育者和教育提供者的共同申请缩短教育期限。如有正当理由，还可申请缩短每天或每周的教育时间（部分时间制职业教育）。

第 2 款　如为实现教育目标确有必要延长教育期限，作为特例，主管部门可根据受教育者申请延长教育期限。在做出第 1 句所指的决定前须听取教育提供者的意见。

第 3 款　联邦职业教育研究所可就缩短或延长教育期限的决定颁布准则。

第 9 条　管理权限

如无相应规定，主管部门在本法范围内负责职业教育的实施。

第二节　职业教育关系

第一小节　职业教育关系的确立

第 10 条　合同

第 1 款　招收他人接受职业教育（教育提供者），须与受教育者签署职业教育合同。

第 2 款　如职业教育合同的内容、目的及本法未作其他说明，针对劳动合同的法律准则及法律原则同样适用于职业教育合同。

第 3 款　如法定代理人与其子女签署职业教育合同，则双方不受《民法典》第 181 条禁令的约束。

第 4 款　招收或教育受教育者在权利方面的缺失，不影响职业教育合同的效力。

第 5 款　为履行合同确定的教育提供者的义务，只要各教育阶段及整个教育期限内的责任得以保证，多个自然人或法人可在一个教育联合体内合作（联合教育）。

第 11 条　合同签署

第 1 款　教育提供者须在达成职业教育合同后立即，最迟在职业教育开始前，按照第 2 句要求以书面形式确定合同的基本内容。不允许使用电子版形式。合同应至少包含：

1. 职业教育的形式、内容和时间安排及职业教育目标，特别是教育应针对的职业活动；

2. 职业教育的开始时间和期限；

3. 教育机构外的教育措施；

4. 每天的正常教育时间；

① 第 2 款于 2009 年 8 月 1 日生效；同时第一款第 3 句失效。

5．试用期限；

6．津贴支付与金额；

7．休假期限；

8．解除职业教育合同的条件；

9．以通用形式指明适用于该职业教育关系的工资合同、企业和公务协议。

第 2 款　合同由教育提供者与受教育者及其法定代理人签署。

第 3 款　教育提供者须在合同签署后立即向受教育者及其法定代理人提供一份文本。

第 4 款　第 1 款至第 3 款适用于职业教育合同的更改。

第 12 条　无效协议

第 1 款　限制受教育者在其结束职业教育关系后从事其职业活动的协议无效。但这不适用于受教育者在结束其职业教育关系前六个月以内被允诺在职业教育关系结束后与教育提供者成为劳动关系的情况。

第 2 款　有关如下内容的协议无效：

1．受教育者为职业教育支付补偿金的义务；

2．合同处罚；

3．取消或限制赔偿损失的权利；

4．以总额形式确定损失赔偿金额。

第二小节　受教育者的义务

第 13 条　职业教育中的行为

受教育者须努力获取实现教育目标所必需的职业行动能力。受教育者特别须承担的义务：

1．认真完成其职业教育范围内所交付的任务；

2．参加根据第 15 条为其提供专门时间的所有教育措施；

3．听从教育提供者、企业教师或其他有权指令人员的指示；

4．遵守针对教育机构的制度；

5．爱护工具、机器和其他设备；

6．保守企业和业务秘密。

第三小节　教育提供者的义务

第 14 条　职业教育

第 1 款　教育提供者的义务为：

1．致力于向受教育者传授实现教育目标所必要的职业行动能力，按照教育目的所要求的形式有计划地从时间和内容上系统安排并实施职业教育，使教育目标在预定的教育时间内得以完成；

2．亲自进行或明确委托企业教师进行教育；

3．免费为受教育者提供参加职业教育及中期和结业考试所必需的教育用品，特别是工具和材料，即便这些考试在职业教育关系结束之后进行；

4．督促受教育者去职业学校学习及填写在职业教育的范围内所要求的教育证明，并对其进行检查；

5．致力于促进受教育者的个性发展，使其在道德和身体方面不受损害。

第 2 款　教育提供者只能让受教育者做符合教育目的并适合其体力的工作。

第 15 条　脱产

教育提供者应让受教育者脱产参加职业学校学习和考试。这也适用于教育机构以外实施的教育措施。

第 16 条　证书

第 1 款　教育提供者在职业教育关系结束时应为受教育者出具书面证书。证书不得以电子版形式出具。教育提供者如不亲自进行教育，则实训教师亦须同时在证书上签字。

第 2 款　证书须包括职业教育的种类、期限和目标及受教育者所获得的职业技能、知识和能力的说明。根据受教育者的要求，还须包括关于其行为和成绩的说明。

第四小节　津贴

第 17 条　获得津贴的权利

第 1 款　教育提供者应为受教育者提供适当**津贴**。**津贴**金额根据受教育者年龄确定并随着职前教育的继续至少每年予以提高。

第 2 款　实物**津贴**可按社会福利法典第四部第 17 条第 1 款第 1 句第 4 点确定的实物计价值计算额度，但不得超过受教育者**津贴**总额的 75%。

第 3 款　在双方商定的规定的日教育时间以外的工作应特别另付**津贴**或提供相应休息时间予以补偿。

第 18 条　津贴计算与支付日期

第 1 款　**津贴**按月计算。按天计算**津贴**时每月以 30 天计。

第 2 款　每日历月的**津贴**应最晚在当月最后一个工作日支付。

第 19 条　津贴的继续支付

第 1 款　应继续向受教育者支付**津贴**：

1．脱产期间（见第 15 条）；

2．继续支付最多六周的**津贴**，如受教育者：

（1）做好接受教育准备，但教育被取消；

（2）或者因通常性的、出于个人但非过失性的原因而受阻，无法履行其由职业教育关系产生的义务。

第 2 款　如受教育者在应继续支付**津贴**的时间内出于正当理由不能领受实物**津贴**，应根据实物计价值（第 17 条第 2 款）补偿支付。

第五小节　教育关系的起始和终止时间

第 20 条　试用期

职业教育关系自试用期开始确立。试用期须至少一个月，至多四个月。

第 21 条　终止

第 1 款　教育期满后职业教育关系终止。在分级教育情况下，最后一级教育期满职业教育关系终止。

第 2 款　如受教育者在教育期限结束前通过结业考试，职业教育关系随考试委员会公布考试成绩而终止。

第 3 款　如受教育者未通过结业考试，则职业教育关系根据其要求延长至下一次补考，最多延长一年。

第 22 条　解除

第 1 款　试用期内，可随时解除职业教育关系，无须遵守解除期限的限制。

第 2 款　试用期满后，解除职业教育关系只能：

1．由于某种重要原因而无须遵守解除期限的限制；

2．由受教育者提前四周解除，如其打算放弃该职业教育或打算接受其他职业领域的教育。

第 3 款　解除须以书面形式进行，第 2 款所列情况下均须说明解除的理由。

第 4 款　告知申诉者被解除所依据的事实必须在两周以内，否则这一出于重要原因的解除无效。如规定的调节程序已在法庭外进行，则解除期限推迟至调解结束。

第 23 条　提前终止的赔偿

第 1 款　如试用期满后提前解除职业教育关系，则教育提供者或受教育者中的一方可以向对解除职业教育关系负有责任的另一方要求赔偿损失。这不适用于第 22 条第 2 款第 2 点。

第 2 款　赔偿要求须在职业教育关系终止后三个月内提出，逾期无效。

第六小节　其他规则

第 24 条　继续工作

一旦受教育者在紧随其职业教育关系结束后被雇用，且未就此明确达成协议，则其仍在不确定时限内与原教育提供者确立了劳动关系。

第 25 条　无效协议

违背本法此部分的规则而不利于受教育者的协议无效。

第 26 条　其他合同关系

以获取职业技能、知识和能力或职业经验为目的而被雇用者，如未按本法精神对其进行职业教育，即便未达成劳动关系，本法第 10 条至第 23 条及第 25 条仍然有效，须缩短其法定试用期并无须签署合同。如在其试用期满后提前解除合同关系，可不遵守本法第 23 条第 1 款第 1 句，不能要求赔偿损失。

第三节　教育机构与教育人员的资质

第 27 条　教育机构的资质

第 1 款　招收与教育受教育者，只有：

1．教育机构的种类和设施适合进行职业教育；

2．且受教育者的数量与教育位置的数量或与从业专业人员的数量能保持适当比例，不损害职业教育的其他情况除外。

第 2 款　未能完全传授必要的职业技能、知识和能力的教育机构，如可通过该机构外的教育措施进行传授，则仍为合格的教育机构。

第 3 款　只有按照州法律规定的主管部门认可的教育机构，其种类和设施才适合进行农业包括农村家庭经济类职业教育。联邦消费者保护、食品和农业部可与联邦教育和研究部协商，在听取联邦职业教育所主管委员会意见后，以无须征求联邦参议院表决同意的法规形式，确定教育机构的规模、设施和经营状况的最低要求。

第 4 款　只有按照州法律规定的主管部门认可的教育机构，其种类和设施才适合于进行家政类职业教育。联邦经济和劳动部可以与联邦教育和研究部协商，在听取联邦职业教育所主管委员会意见后，以无须征求联邦参议院表决同意的法规形式，确定教育机构的规模、设施和经营状况的最低要求。

第 28 条　教育提供者与企业教师的资质

第 1 款　只有具备相应人品资质者，才能招收受教育者；只有具备相应人品和专业资质者，才能教育受教育者。

第 2 款　专业资质不合格者或不亲自进行教育者，只有其雇用了人品和专业资质合格的**企业**教师，并由其在教育机构负责任且符合基本要求地直接传授教育内容，才能招收受教育者。

第 3 款　在**企业**教师承担责任的基础上，其他虽不是**企业**教师但具备第 30 条特别条件以外传授教育内容所必需的职业技能、知识和能力且人品合格的人员，可以参与职业教育。

第 29 条　人品资质

第 1 款　人品条件特别不适合的是：

1．不允许雇佣儿童和青少年者；

2．或一再或严重违反本法或依据本法颁布的法令或规定者。

第 30 条　专业资质

第 1 款　专业资质合格指的是具备传授教育内容必需的职业及职业教育学和劳动教育学的技能、知识和能力者。

第 2 款　具备必需的职业技能、知识和能力者指的是：

1．通过与教育职业相应专业方向的结业考试者；

2. 在与教育职业相应的专业方向，在一所教育机构或相关考试主管部门通过国家认可的考试或在一所国立或国家认可的学校通过结业考试；

3. 或在与教育职业相应的专业方向通过一所德国高等学校的毕业考试；

4. 并实际从事其职业适当时间。

第 3 款　联邦经济和劳动部或其他主管业务部门可与联邦教育和研究部协商，在听取联邦职业教育研究所主管委员会意见后，以无须联邦参议院表决同意的法规形式，确定上述第 2 款第 2 点中**何种**教育职业的**何种**考试为国家所认可。

第 4 款　联邦经济和劳动部和其他主管业务部门可与联邦教育和研究部协商，在听取联邦职业教育研究所主管委员会的意见后，以无须联邦参议院表决同意的法规形式，确定在不同于第 2 款的情况下仅满足专业资质必需的职业技能、知识和能力者指的是：

1. 满足第 2 款第 2 点或第 3 点的条件并实际从事其职业适当时间者；

2. 或满足第 2 款第 3 点的条件并实际从事其职业适当时间者；

3. 或允许从事自由职业或在公共事务领域里的从业者。

第 5 款　联邦教育和研究部在听取联邦职业教育研究所主管委员会意见后，以无须联邦参议院表决同意的法规形式，确定所获取的职业教育学和劳动教育学方面的技能、知识和能力须另行证明，并对所证明的措施的内容、范围和结业证书做出相应规定。

第 6 款　根据州法律确定的主管部门，可在听取相关负责部门的意见后，取消不具备第 2 款、第 4 款或第 5 款条件者的专业资质。

第 31 条　欧洲条款

第 1 款　在第 30 条第 2 款和第 4 款的情况下，对欧盟成员国或其他欧洲经济区条约签署国颁发的资格证明的认可，遵照欧洲经济共同体理事会第 89/48/EWG 号准则，即 1988 年 12 月 21 日颁布的关于承认经至少三年职业教育取得的高等教育文凭的通则（见 ABI. EG 1989 L19 号，第 16 页），以及欧洲经济共同体理事会第 92/51/EWG 号准则，即作为第 89/48/EWG 号准则（见 ABI . EG　L209 号，第 25 页）的补充于 1992 年 7 月 18 日颁布并于 2001 年 5 月 14 日通过欧洲议会及欧盟理事会第 2001/19/EG 准则（见 ABI . EG L206 号，第 1 页）最后修改的关于认可职业资格证书的第 2 通则办理。

第 2 款　根据上述通则第 4 条第 1 款所列举准则中提出的条件，在认可时要求：根据上述通则第 4 条第 1 款准则中的第 a 点出具职业经验证明，或根据上述通则中第 4 条第 1 款准则中的第 b 点的要求完成适应性学习课程或通过资质考试。

第 3 款　认可由主管机构决定。主管机构可就适应性学习课程及资质考试做出相应规定。主管部门最迟在申请者提交完整的申请材料后四个月内须就其申请做出决定并附决定理由。

第 32 条　资质监督

第 1 款　主管机构负责监督教育机构及其人员的人品和专业资质。

第 2 款　一旦发现资质缺陷，如其缺陷可以弥补且对受教育者不造成危害，主管机构应要求教育提供者限期弥补其缺陷。如资质缺陷不可弥补，或可能对受教育者造成危害，或在规定期限内未能弥补，主管机构应将有关情况通报州法律确定的主管当局。

第 33 条　招收与教育资质的取消

第 1 款　如一教育机构不具备或不再具备相应第 27 条规定的条件，州法律确定的主管当局可以禁止其招收受教育者、禁止其教学活动。

第 2 款　如不具备或不再具备人品和专业资质者，州法律确定的主管当局可禁止其招收和教育受教育者、禁止其教学活动。

第 3 款　除第 29 条第 1 点的情况外，做出禁止决定前应听取当事者及主管机构意见。

第四节　职业教育关系档案

第 34 条　建立、管理

第 1 款　主管机构应为国家认可的教育职业建立和管理职业教育关系档案。职业教育关系档案应登入职业教育合同。此登记对受教育者免费。

第 2 款　对任何一份职业教育关系，其登记包括：

1．受教育者的姓名、出生日期、通讯地址；

2．受教育者的性别、国籍、普通教育证书、**先期参加的职业准备培训或职业基础教育、职业预备教育**；

3．必要情况下受教育者法定代表人的姓名和通讯地址；

4．**包括专业方向的**教育职业；

5．教育合同签署日期、教育**年限**、试用期**限**；

6．职**业**教育开始时间；

7．**主要由公共经费资助，特别是根据社会福利法典第三部资助的职业教育关系的种类；**

8．教育提供者的姓名和地址、教育机构的地址**、经济部门的分支、公共服务的从属**；

9．**企业**教师的姓名、性别及其专业资质的种类。

第 35 条　登记、修改、取消

第 1 款　职业教育合同及其基本内容的改动须在职业教育关系档案中予以登记，如果：

1．职业教育合同符合本法及教育条例；

2．**企业**教师的人品和专业资质及教育机构的资质均已满足招收和教育受教育者的条件；

3．且 18 岁以下的受教育者出具根据《青少年劳动保护法》第 32 条第 1 款中要求的首次体检的书面证明。

第 2 款　如不具备登记条件及相关缺陷未根据第 32 条第 2 款予以弥补，可拒绝或取消登记。如受教育者最迟在登记参加中期考试或结业考试第一部分之日，未按《青少年劳动保护法》第 33 条第 1 款提交再次体检书面证明，或相关缺陷未按本法第 32 条第 2 款规定予以弥补，登记也应予以取消。

第 3 款　根据第 34 条第 2 款第 1、4、6 及 **8** 点所获取的数据，可出于改善教育传授、改善教育传授统计的可靠性和时效性以及改善教育市场的供求判断转交联邦劳动局。在转交数据时须采取符合相应技术水平的数据保护和数据安全措施，以特别保证数据的保密性、完好性及条理性。

第 36 条　申请与告知义务

第 1 款　教育提供者须在职业教育合同签署后立即申请在职业教育关系档案中登记。须提交签字合同的副本一份。这点同样适用于教育合同基本内容的改动。

第 2 款　教育提供者和受教育者有义务按照主管机构的需要向其提供第 34 条所要求的内容。

第五节　考试

第 37 条　结业考试

第 1 款　对国家认可的教育职业须进行结业考试。结业考试不通过者可以补考两次。如结业考试分为时间上分开的两部分进行，结业考试的第一部分不能自主进行补考。

第 2 款　应向应考者颁发证书。根据应考者的要求，教育提供者应向受教育者转交其结业考试成绩。如考试分为时间上分开的两部分进行，须书面通知应考者其考试第一部分的成绩。

第 3 款　根据受教育者的申请，可为其证书附加一份英文和一份法文翻译件。根据受教育者的要求，可在证书上注明其在职业学校中的成绩。

第 4 款　受教育者参加结业考试免费。

第 38 条　考试内容

通过结业考试要确定应考者是否已获得职业行动能力。考试中应考者须证明其掌握必需的职业技能，具备必要的职业知识和能力，并学会在职业学校传授的职业教育的主要教学内容。**职业**教育条例为考试基础。

第 39 条　考试委员会

第 1 款　主管机构须为实施结业考试成立考试委员会。多个主管机构可在其中的一个主管机构建立共同的考试委员会。

第 2 款　考试委员会评价某项无法以口试确定的考试成绩时可请第三方特别是职业学校做出评议。

第 3 款　在根据第 2 款进行评议时的范围内应对主要过程做出记录，并确定对评价重要的事实。

第 40 条　组成、任命

第 1 款　考试委员会由至少 3 名委员组成。委员须熟悉其所考试的领域并适合参与考试事务。

第 2 款　考试委员会由雇主和同等数量的雇员代表及至少一名职业学校教师作为委员组成。雇主及雇员代表应至少占委员总数的三分之二。各委员配备副委员。

第 3 款　委员由主管机构任命，最多任期 5 年。雇员代表根据主管机构管理区已有的工会或以社会和职业政策为宗旨的独立联合组织的推荐任命。职业学校教师委员由主管机构与学校监督管理当局或其指定的机构共同任命。如在主管机构确定的适当期限内无法推荐出委员或推荐的委员数量不够，则主管部门可在此情况下根据义务判断原则进行任命。出于重大原因，在听取参与任命过程者的意见后可对考试委员会委员予以辞退。第 1 至 5 句的规定同样适用于各副委员。

第 4 款　考试委员会的工作是荣誉性的。以现金形式的垫款及所占用时间，如没有来自其他方面的补偿保障，应由主管机构按照州最高主管机构批准的额度予以适当补偿。

第 5 款　第 2 款的规定只有在无法任命足够数量的考试委员会委员时才可违背。

第 41 条　主席、决议权、表决

第 1 款　考试委员会选举其中一名委员担任主席以及另外一名委员担任副主席。委员会主席和副主席不应来自同一委员群体。

第 2 款　委员总数三分之二且至少 3 人同意，考试委员会方可做出决议。委员会根据多数表决做出决议。表决票数相等时以主席委员表决票为准。

第 42 条　决议文本、结业考试评价

第 1 款　考试委员会就单项考试成绩、考试总成绩的评价及是否通过结业考试做出决定。

第 2 款　为准备第 1 款的决议文本，主席可委托至少 2 名委员对单项非口头的考试成绩做出评价。所委托的委员不应来自同一委员群体。

第 3 款　第 2 款中所委托的委员就主要过程做出记录并记录明确的评价依据。

第 43 条　结业考试许可

第 1 款　结业考试许可：

1．完成教育期限者或最迟在结业考试后两个月内可完成教育期限者；

2．参加所有规定的中期考试及持有规定的书面教育证书者；

3．并且其职业教育关系已在职业教育档案中登记，或出于既非受教育者本人也非其法定代表人，或代表的原因而未登记者。

第 2 款　在一所职业类学校或其他职业教育场所完成与一国家认可的教育职业相应的职前教育的教育途径者，也允许参加结业考试。与国家认可的教育职业相应的教育途径指的是：

1．内容、要求和时间与相关教育条例等值；

2．系统地，特别是在内容和时间安排的框架内实施；

3．并且通过学习地点的合作使适当比例的专业实践教育得到保证。

授权各州政府与州职业教育委员会协商，以法规形式决定，哪些教育途径满足上述第 1 句及第 2 句所规定的条件。上述授权可通过法规继续委托给州最高主管当局[①]。

① 第 2 款第 3 句及第 4 句自 2011 年 8 月 1 日起失效。

第 44 条　时间分开的结业考试许可

第 1 款　如结业考试按时间上分开的两部分进行，考试许可须分别做出决定。

第 2 款　完成职业教育条例规定所要求的教育期限并满足第 43 条第 1 款第 2 点及第 3 点者，允许参加结业考试第一部分的考试。

第 3 款　满足第 43 条第 1 款规定条件，且已参加结业考试第一部分的考试者，允许参加结业考试第二部分的考试。受教育者即便出于非其本人原因而未参加结业考试第一部分考试，也不允许参加第二部分考试。在此情况下，结业考试第一部分的考试与第二部分考试结合进行。

第 45 条　特殊情况下的许可

第 1 款　如受教育者的成绩可提供足够证明，且在听取教育提供者及职业学校意见后可允许受教育者在完成规定的教育期限之前参加结业考试。

第 2 款　如可证明其在所考试的职业的从业时间至少为教育期限的 1.5 倍者，可准予参加结业考试。在其他相关教育职业接受教育的时间也可作为从业时间计算。如申请者出具相应证书或以其他方式有根据地证实其已获得职业行动能力，也可完全或部分不考虑第 1 句所规定的最低期限证明，有理由允许其参加考试。对外国颁发的教育证书及在国外的从业时间应予以考虑。

第 3 款　如联邦国防部或其指定机构出具书面证明，表明申请者已获得职业技能、知识和能力，从而为考试许可提供足够理由，则根据第 2 款第 3 句的规定，应允许现役军人及退役军人参加结业考试。

第 46 条　许可决定

第 1 款　结业考试许可由主管机构决定。如其认为不存在许可条件，则由考试委员会做出决定。

第 2 款　受教育者需休生育假，不得以此作为不利因素影响其参加考试的许可。

第 47 条　考试条例

第 1 款　主管机构要颁布结业考试的考试条例。考试条例须经州最高主管当局批准。

第 2 款　考试条例须对许可、考试安排、评价标准、考试证书颁发、违反考试条例的后果及补考做出规定。考试条例还可规定，由主管机构跨地区或通过命题委员会制定或选定的考题，只要其是根据上述第 40 条第 2 款原则组成的命题委员会制定或选定的，则必须予以接受。

第 3 款　联邦职业教育研究所主管委员会颁布考试条例的准则。

第 48 条　中期考试

第 1 款　职业教育过程中按照职业教育条例应进行一次中期考试，以检查教育效果。第 37 至第 39 条适用于此。

第 2 款　如教育条例规定，结业考试按时间上分开的两部分进行，则第 1 款不适用。

第 49 条　附加资格

第 1 款　第 5 条第 2 款第 4 点所述附加职业技能、知识和能力应另行考试并予以证明。按照第 37 条规定的考试成绩不受影响。

第 2 款　第 37 条的第 3 款和第 4 款、第 39 条至第 42 条及第 47 条适用于此。

第 50 条　考试证书等值

第 1 款　联邦经济和劳动部或其他主管业务部门可与联邦教育和研究部协商，在听取联邦职业教育研究所的意见后以法规形式确定，对本法适用范围以外获得的考试证书，如其职业教育及通过考试证明的职业技能、知识和能力具有同等价值，则与通过结业考试取得的相关证书具有同等价值。

第 2 款　联邦经济和劳动部或其他主管业务部门可与联邦教育和研究部协商，在听取联邦职业教育研究所的意见后以法规形式确定，对在其他国家获得的考试证书，如通过考试证明的职业技能、知识和能力具有同等价值，则与通过结业考试获得的相关证书具有同等价值。

第六节　利益代表

第 51 条　利益代表

第 1 款　如受教育者经常至少 5 人同在学校职业教育和企业职业教育（见第 2 条第 1 款第 3 点）以外的一个职业教育机构接受其职业实践教育，且其既不具备企业章程法第 7 条规定的企业监事会及该法第 60 条规定的青少年与受教育者代表机构的选举权，也不具备社会福利法典第九部第 36 条规定的合作代表机构（即企业外受教育者）的选举权，则其可选举一个特别的利益代表机构。

第 2 款　第 1 款不适用于宗教团体所属的职业教育场所及其他职业教育场所，如其已采取类似的内部的等值规定。

第 52 条　条例制订定授权

联邦教育和研究部通过无须联邦参议院表决同意的法规形式，确定参与范围、利益代表机构的组成与工作任期、选举事宜，特别是选举权及被选举权的判定以及参与方式和范围等问题。

第二章　职业进修教育

第 53 条　进修条例

第 1 款　作为统一的职业进修教育的基础，联邦教育和研究部可与联邦经济和劳动部和其他主管业务部门协商，在听取联邦职业教育研究所主管委员会意见后，以无须联邦参议院表决同意的法规形式，认可职业进修教育的结业证书并为此颁布考试规章（进修教育条例）。

第 2 款　进修条例应规定：

1．进修教育结业证书名称；

2．考试的目标、内容和要求；

3．许可条件；

4．及考试程序。

第 3 款　不同于第 1 款规定，农业类包括农村家庭经济类职业的进修教育条例由联邦消费者保护、食品和农业部与联邦教育和研究部协商颁布，家庭经济类职业的进修教育条例由联邦经济和劳动部与联邦教育和研究部协商颁布。

第 54 条　主管机构的进修教育考试规章

如未根据第 53 条规定颁布相关法规，主管机构可颁布进修教育考试规章。主管机构对进修结业证书名称、考试的目标、内容和要求、许可条件及考试程序做出规定。

第 55 条　国外资格的顾及

如第 53 条所述进修条例或第 54 条所述主管机构的规定对许可条件做出规定，则应考虑其他国家的教育证书及在国外的从业时间。

第 56 条　进修教育考试

第 1 款　主管机构应为职业进修教育领域内的考试实施设立考试委员会。第 37 条第 2 和第 3 款、第 40 至 42 条及第 46 条、第 47 条同样适用于此。

第 2 款　应考者如在一公立的或国家认可的教育场所，或者在一国家考试委员会已通过可比的考试，并在公布其通过这一考试的五年内登记参加进修考试，可申请主管机构免试部分考试内容。

第 57 条　考试证书等值

联邦经济和劳动部或其他主管业务部门可与联邦教育和研究部协商，在听取联邦职业教育研究所意见后以法规形式确定，在本法适用范围以外获得的考试证书或者在其他国家获得的考试证书，如其考试所证明的职业技能、知识和能力具有同等价值，则与通过以第 53 条和第 54 条为基础的进修考试取得的相关证书具有同等价值。

第三章　职业改行教育

第 58 条　职业改行教育条例

为建立规范而统一的职业改行教育基础，联邦教育和研究部可与联邦经济和劳动部或其他主管业务部门协商，在听取联邦职业教育研究所主管委员会意见后，以无须联邦参议院表决同意的法规形式，就

1．改行教育结业证书名称；

2．改行教育的目标、内容、种类和期限；

3．改行教育考试的要求及许可条件；

4．以及改行教育考试程序，在考虑成人职业教育特殊要求的基础上做出规定（改行教育条例）。

第 59 条　主管机构的改行教育考试规章

如不存在按照第 58 条所颁布的法规，主管机构可颁布改行教育考试规章。主管机构在考虑成人职业教育特殊要求的基础上，对改行教育结业证书的名称，考试的目标、内容和要求，许可条件及考试程序做出规定。

第 60 条　国家认可的教育职业的改行教育

如第 58 条所述改行教育条例或第 59 条所述主管机构颁布的规定是针对一国家认可的教育职业的改行教育的，则须以第 5 条第 1 款第 3 点所述教育职业概况、第 5 条第 1 款第 4 点所述教育框架计划以及第 5 条第 1 款第 5 点所述考试要求为基础。第 27 条至第 33 条的规定适用于此。

第 61 条　国外资格的顾及

如第 58 条所述改行教育条例或第 59 条所述主管机构的规章对许可条件提出要求，则应考虑国外教育证书及在国外的从业时间。

第 62 条　改行教育措施、改行教育考试

第 1 款　职业改行教育措施的内容、种类、目标及期限须符合成人职业教育的特殊要求。

第 2 款　改行教育提供者须在措施开始前到主管机构以书面形式对职业改行教育的实施做出说明。其有义务说明改行教育关系的基本内容。已签署改行教育合同还应提交签字合同副本。

第 3 款　主管机构为职业改行教育领域里的考试实施设立考试委员会。第 37 条第 2 款和第 3 款以及第 40 条到第 42 条、第 46 条和第 47 条同样适用于此。

第 4 款　应考者如在一公立的或国家认可的教育场所或在一国家考试委员会已通过可比的考试，并在公布其通过这一考试的五年内登记参加改行教育考试，可申请主管机构免试部分考试内容。

第 63 条　考试证书等值

联邦经济和劳动部或其他主管业务部门可与联邦教育和研究部协商，在听取联邦职业教育研究所意见后以法规形式确定，本法适用范围以外获得的或在其他国家获得的考试证书，如其考试所证明的职业技能、知识和能力具有同等价值，则与通过以第 58 条和第 59 条为基础的改行教育考试取得的相关证书具有同等价值。

第四章　特殊人群的职业教育

第一节　残障人职业教育

第 64 条　职业教育

《社会福利法典》第九部第 2 条第 1 款第 1 句所述残障人应接受国家认可的教育职业的教育。

第 65 条　国家认可的教育职业的职业教育

第 1 款　根据第 9 条及第 47 条的规定应考虑残障人的特殊情况，特别是教育的时间和内容安排、考试时限、许可的辅助工具及要求第三者提供帮助，如对听觉障碍者提供手语翻译。

第 2 款　与残障人签署的职业教育合同应在第 34 条所述职业教育关系档案中登记。即便残障者不具备第 43 条第 1 款第 2 点及第 3 点的条件，也应允许其参加结业考试。

第 66 条　主管机构的教育规章

第 1 款　残障者因其残障的种类和程度无法接受国家认可的教育职业的教育，主管机构应残障者或其法定代表人的申请，根据联邦职业教育研究所主管委员会的建议制定教育规章。教育内容应在考虑一般劳动市场的现状

及发展的基础上，从国家认可的教育职业的内容中开发。根据第 1 句提出的申请应证明申请人在所申请的教育途径中接受教育的可能性。

第 2 款　第 65 条第 2 款第 1 句同样适用于此。

第 67 条　职业进修教育、职业改行教育

第 64 至第 66 条适用于残障者的职业进修教育和职业改行教育，如残障种类及程度需要如此。

第二节　职业准备教育

第 68 条　人员与要求

第 1 款　职业准备教育针对学习障碍者或社会不利群体，因其发展状态导致难以成功完成国家认可的教育职业的教育。职业准备教育的内容、种类、目标及期限须符合第 1 句所述人群的特殊要求，并予以广泛的社会教育学的帮助和支持。

第 2 款　对不是在社会福利法第三部范围内或其他可比的由公共资金资助的措施范围内进行的职业准备教育，适用于本法第 27 至第 33 条。

第 69 条　培训模块、证明

第 1 款　为获得第 1 条第 2 款所述的职业行动能力基础，可以且特别要通过由从国家认可的教育职业内容中开发出的对内容和时间有界定的学习单元进行传授（培训模块）。

第 2 款　职业准备教育提供者要对所传授并获得的职业行动能力基础出具证明。相关详情由联邦教育和研究部与主管职业教育条例的业务部门协商，在听取联邦职业教育研究所主管委员会意见后，以无须经联邦参议院表决同意的法规形式做出规定。

第 70 条　监督、咨询

第 1 款　如果第 68 条第 1 款所规定的条件不具备，根据州法确定的主管当局可不批准开展职业准备教育。

第 2 款　教育提供者须在职业准备教育措施开始前到主管机构以书面形式对准备教育措施的实施做出说明。其有义务说明培训合同的基本内容及第 88 条第 1 款第 5 点要求的内容。

第 3 款　如职业准备教育在社会福利法典第三部框架内或以其他可比的利用公共资金资助措施的形式进行，则不应用第 1 款和第 2 款以及第 76 条。这不适用于职业准备教育提供者根据社会福利法第三部第 421m 条而获得资助的情况。

第三部分　职业教育的组织

第一章　主管机构、主管部门

第一节　主管机构的规定

第 71 条　主管机构

第 1 款　手工业协会是本法意义上手工业条例界定的手工类职业的职业教育主管机构。

第 2 款　工商业联合会是本法意义上非手工业工商类职业的职业教育主管机构。

第 3 款　农业协会是本法意义上农业包括农村家庭经济类职业的职业教育主管机构。

第 4 款　律师协会、专利律师协会和公证员协会在其工作范围以及公证事务所会计协会在其工作范围内，分别是本法意义上其法律事务领域里专业职员的职业教育主管机构。

第 5 款　经济审计员协会和税务咨询员协会分别是其范围内经济审计和税务咨询领域里专业职员的职业教育主管机构。

第 6 款　医生协会、牙医协会、兽医协会及药剂师协会分别是本法意义上在其工作范围内卫生健康服务领域里专业职员的职业教育主管机构。

第 7 款　如职业准备教育、职业教育及职业改行教育在须经许可的手工业类、无须许可的手工业类及类似手工业行业的企业里进行，则手工业协会是本法意义上的主管机构。在此不涉及第 2 至第 6 款的规定。

第 8 款　如相应于上述第 1 款至第 6 款中一些职业领域里没有行业协会，则各州指定主管机构。

第 9 款　多个行业协会可通过协议由其中一个代理由法律赋予的职业教育领域里的任务。此协议须经联邦或州最高主管部门批准。

第 72 条　法规形式的规定

主管业务部门在与联邦教育和研究部协商后，以经联邦参议院同意的法规形式对第 71 条未作规定的职业领域确定主管机构。

第 73 条　公共服务领域的主管机构

第 1 款　联邦最高部门在其职能范围内为公共服务领域确定联邦主管机构：

1．第 32 条、第 33 条和第 76 条以及手工业条例第 23 条、第 24 条及第 41a 条所述情况；

2．第 71 条及第 72 条所述职业领域以外的职业教育。

这也适用于受联邦监督的法人团体、公共机构和公法性基金会。

第 2 款　各州为其职能范围及乡和乡联合体在公共服务领域中第 71 条和第 72 条规定以外的职业领域里的职业教育确定主管机构。这也适用于受州监督的法人团体、公共机构和公法性基金会。

第 74 条　拓展职权

第 73 条适用于教会与公法上的以及公法之外的其他宗教团体按照公法的职业教育条例开展教育的教育职业。

第 75 条　公法性教会及其他宗教团体领域的主管机构

公法性教会及其他宗教团体在其职能范围内为第 71 条、第 72 条及第 74 条规定以外职业领域的职业教育确定主管机构。第 77 条至第 80 条不适用于此。

第二节　职业教育的监督

第 76 条　监督、咨询

第 1 款　主管机构监督：

1．职业准备教育；

2．职业教育；

3．及职业改行教育。

并通过为参加职业教育者提供咨询来予以促进。主管机构须为这一目标提供咨询员。

第 2 款　职业教育提供者、职业改行教育提供者及职业准备教育措施提供者根据要求有义务答复监督工作所需的询问，并提供资料，允许参观教育机构。

第 3 款　主管机构以合适的方式监督和促进第 2 条第 3 款中国外教育的实施。如国外教育阶段的时间超过 4 周，须有与主管机构商定的计划。

第 4 款　如答复将导致本人或刑事诉讼条例第 52 条中所指的人员招致追究刑事责任或按违纪遭到法律传讯的危险，有答复义务者可以拒绝回答询问。

第 5 款　主管机构向青少年劳动保护法规定的监督部门通报对实施青少年劳动保护法具有意义的情况。

第三节　主管机构的职业教育委员会

第 77 条　设立

第 1 款　主管机构设立一个职业教育委员会。委员会由六名雇主代表、六名雇员代表及六名职业学校教师组成。职业学校教师有咨询性投票权。

第 2 款　雇主代表根据主管机构建议聘任；雇员代表根据主管机构所在区的工会和以社会福利及职业政策为宗旨的雇员独立协会建议聘任；职业学校教师须由州法规定的主管部门聘任为委员且聘期最长为 4 年。

第 3 款　职业教育委员会的工作为荣誉性质。其垫款支出及所占用时间，若无其他方面的补偿，则应给予适当补偿。其数额由主管机构经州最高主管部门审批确定。

第 4 款　若有重要原因，可在听取参加聘任工作的人员的意见后解聘委员。

第 5 款　各委员可有自己的代理委员。第 1 款至第 4 款也适用于代理委员。

第 6 款　职业教育委员会从成员中分别选举一名主席及副主席。主席及副主席不应属于同一代表群体。

第 78 条　决议权、表决

第 1 款　职业教育委员会在半数以上有表决权的委员出席的情况下可以做出决议。委员会根据多数表决票做出决议。

第 2 款　为维护决议效力，委员会在召集会议时有必要说明议事内容。如将内容事后列入会议议程，须经三分之二以上有表决权的委员同意。

第 79 条　任务

第 1 款　所有涉及职业教育的重要事宜，均须报告职业教育委员会并听取其意见。职业教育委员会应在其任务范围内致力于不断提高职业教育的质量。

第 2 款　须听取职业教育委员会意见的重要事宜主要有：

1．涉及职业教育及职业改行教育机构资质、填写书面教育证明、缩短教育期限、许可提前参加结业考试、举行考试、实施跨企业教育及企业外教育等管理规定及职业教育管理准则的颁布；

2．由州职业教育委员会建议措施的实施；

3．涉及职业教育合同样本根本内容的改动。

第 3 款　须报告职业教育委员会的重要事宜主要有：

1．向主管机构报告的职业准备教育及职业改行教育措施的数量及种类以及已登记的职业教育关系的数量及种类；

2．已举行的考试数量、结果及取得的经验；

3．第 76 条第 1 款及第 2 款所涉及的咨询员的工作情况；

4．主管机构负责的地域与业务范围内职业教育的新形式、内容及方法；

5．主管机构向其他机构或部门提出的与实施本法或根据本法颁布的法规相关的意见和建议；

6．建立自己的跨企业教育机构；

7．第 5 款所涉及的决议及所决定的除人员费用以外实施职业教育的经费预算；

8．解决教育关系纠纷的程序；

9．涉及主管机构职责范围内的职业教育的劳动市场问题。

第 4 款　职业教育委员会应就根据本法须由主管机构颁布的关于职业教育实施的法规做出决议。有权代表主管机构者可在一周内就违反法律和章程的决议提出异议。异议须申明理由并具有推迟实施的效力。此时职业教育委员会应审核并重新做出决议。

第 5 款　如所作决议在实施时超出当年财政预算用于职业教育的资金，则其生效须经预算主管机关的同意。如相关决议的实施需要今后几个财政年度提供资金并明显超出本年度职业教育预算支出，也须如此。

第 6 款　不同于第 77 条第 1 款，教师委员在做出直接涉及学校职业教育组织的职业准备教育及职业教育的决议时，教师委员具有表决权。

第 80 条　日常工作条例

职业教育委员会可自行制定日常工作条例。日常工作条例可以规定设立下属委员会，并规定下属委员会的成员不仅限于职业教育委员会成员担任。第 77 条第 2 款至第 6 款及第 78 条适用于下属委员会。

第四节　主管部门

第 81 条　主管部门

第 1 款　最高联邦部门及其所确定的部门是本法第 30 条第 6 款、第 32 条、第 33 条、第 40 条第 4 款以及第 47 条、第 77 条第 2 款和第 3 款意义上的联邦范围的主管部门。

第 2 款　如果联邦最高部门或州最高部门为本法意义上的主管机构，第 40 条第 4 款、第 47 条及第 77 条第 3 款列举的情况无须审批。

第二章　州职业教育委员会

第 82 条　设立、日常工作条例、表决

第 1 款　在州政府设立州职业教育委员会。委员会委员由雇主、雇员和州级最高部门的代表以相等人数组成。州级最高部门的代表中一半须为学校教育问题专家。

第 2 款　州委员会委员由州政府聘任，最长任期为 4 年，其中雇主代表须根据州级行业协会、雇主协会及企业主协会共同决定的建议聘任，雇员代表须根据州级的工会和以社会福利及职业政策为宗旨的雇员独立协会的建议聘任。州职业教育委员会的工作为荣誉性工作。委员的垫款支出及所占用时间，如无其他方面的补偿，应予以适当补偿。其数额由州政府或州政府确定的州级最高部门做出规定。如有重大原因，可以在听取参加聘任者的意见后解聘委员。委员会从其成员中分别选出一名主席及副主席。主席及副主席不应来自同一代表群体。

第 3 款　各委员均有其代理委员。第 1 款及第 2 款也适用于代理委员。

第 4 款　州委员会可自行制定日常工作条例，并须经州政府或其确定的州最高部门审批。日常工作条例可设立下属委员会并规定其成员不仅限于州职业教育委员会成员。本条第 2 款第 2 句有关补偿的规定也适用于下属委员会。各有关的州最高部门、乡及乡联合会、劳动局代表可以参加州职业教育委员会及下属委员会会议。

第 5 款　在半数以上委员出席会议的情况下，州委员会可以做出决议。根据表决票的多数做出决议。

第 83 条　任务

第 1 款　州委员会须就本州职业教育问题向州政府提供咨询，并在其任务范围内致力于不断提高职业教育质量。

第 2 款　为实行统一的职业教育，州委员会尤其要致力于学校职业教育与本法所述职业教育之间的合作，并努力在学校教育事业的创新和继续发展中顾及职业教育。为强化本区域的教育和就业状况，州职业教育委员会可就内容和组织的调整以及改善教育机会供给提出建议。

第四部分　职业教育研究、规划和统计

第 84 条　职业教育研究的目标

职业教育研究应：

1. 明确职业教育的基本情况；
2. 关注国内、欧洲及国际职业教育发展；
3. 调查对职业教育内容和目标方面的要求；
4. 为职业教育适应变化的经济、社会和技术要求而继续发展做准备；
5. 促进职业教育教育手段和过程的开发以及知识和技术转化。

第 85 条　职业教育规划的目标

第 1 款　职业教育规划旨在为职业教育适应技术、经济和社会要求并协调发展而创造基础。

第 2 款　职业教育规划主要致力于使教育机构从种类、数量、规模和地域等方面在质量和数量上提供足够的教育位置，并在考虑对教育位置预期及长期需求的基础上使这些教育机构尽可能有效地得以利用。

第 86 条　职业教育报告

第 1 款　联邦教育和研究部应对职业教育的发展进行经常性观察并就此在每年 4 月 1 日前向联邦政府提出报告（职业教育报告）。报告须说明职业教育的现状及可预见的发展。如相关区域或行业呈现不能满足教育位置需求的势头，则须在报告中提出解决问题的建议。

第 2 款　报告应说明：

1. 关于前一个自然年度：

（1）以各主管机构提供的情况为基础说明根据本法或手工业条例已在职业教育关系档案中注册、于上年10月1日之前12个月内签署并于上年9月30日仍然有效的职业教育合同；

以及

（2）上年9月30日仍未占用的、向联邦劳动局提供的教育位置数量，以及此期间在联邦劳动局登记寻找教育位置的人数。

2．关于本日历年年度：

（1）至当年9月30日预期寻求教育位置的人数；

（2）至当年9月30日预期提供教育位置的数量估计。

第87条　职业教育统计的目的与实施

第1款　执行联邦统计的目的在于制定职业教育规划和建立职业教育秩序。

第2款　联邦职业教育研究所和联邦劳动局在统计的技术和方法方面协助联邦统计局。

第3款　调查计划和处理计划，应与联邦职业教育研究所协商后确定，以使调查得到的数据可供有关方面在其职能范围内为制定职业教育规划和建立职业教育秩序的目的所利用。

第88条　调查

第1款　联邦每年统计：

1．**每位**受教育者：

（1）性别、出生年份、国籍；

（2）普通教育证书、先期参加的职业准备培训或职业基础教育、职业预备教育；

（3）包括专业方向的教育职业；

（4）教育机构的地址、经济部门的分支、公共服务的从属；

（5）职业教育开始的年月、职业教育合同预期解约的年月；

（6）注明教育职业的分级教育衔接合同；

（7）主要由公共经费资助，特别是根据社会福利法典第三部资助的职业教育关系的种类；

（8）结业考试的年月、考试的种类与许可、补考的年月、考试成绩。

2．每位本款第一点之外的职业教育考试参加者：性别、出生年份、职业方向、学历、补考、考试种类、考试成绩。

3．每位企业教师：性别、出生年份、专业资质的种类。

4．每位教育咨询员：性别、出生年份、学历、咨询工作种类、专业主管范围、对教育机构进行过的访问。

5．每位参加职业准备教育者：教育提供者根据本法第70条第2款规定的义务说明其：性别、出生年份、职业方向。

第2款　辅助标注为相关信息义务提供者的姓名与地址。

第3款　主管机构有义务提供相应情况。

第4款　为编制职业教育报告及实施本法第84条规定的职业教育研究，联邦统计局和各州统计局要向联邦职业教育研究所递交该条第2款第1点至第5点列举的调查要点。为此，在联邦职业教育研究所设立一个与该所其他任务部门在空间上、组织上和人员上分离的组织机构。该组织机构的工作人员必须为公务员或为公共服务的特别责任者。其由工作所获得的相关资料只能用于编制职业教育报告和实施职业教育研究。按照第2款递交的数据不允许与个人的其他数据一并使用。第2款与第3款的执行细节由联邦教育与研究部以公告形式发布。

第五部分　联邦职业教育研究所

第89条　联邦职业教育研究所

联邦职业教育研究所为联邦直属的具有公法法人资格的机构。联邦职业教育研究所的所在地为波恩。

第 90 条　任务

第 1 款　联邦职业教育研究所在联邦政府教育政策范围内执行其任务。

第 2 款　联邦职业教育研究所的任务是通过科学研究促进职业教育研究。其研究以年度科研计划为基础进行；年度科研计划须经联邦教育和研究部批准。联邦最高部门可在与联邦教育和研究部协商，委托联邦职业教育研究所承担其他研究任务。联邦职业教育研究所的重要成果应予以公开发表。

第 3 款　联邦职业教育研究所的其他任务：

1．根据联邦主管部的指示：

（1）参加职业教育条例及其他根据本法或手工业条例第二部分颁布的法规的起草工作；

（2）参与职业教育报告的起草工作；

（3）按照第 87 条参加职业教育统计工作；

（4）促进职业教育典型实验包括科学伴随研究；

（5）参与职业教育的国际合作；

（6）承担促进职业教育发展的其他联邦管理任务。

2．根据联邦主管部的一般性管理规定，实施促进跨企业职业教育机构的措施，支持这些机构的规划、组建和继续发展。

3．制定并颁布国家认可的教育职业目录。

4．根据主管委员会颁布并经联邦主管部批准的准则承担远程教育保护法确定的任务，并通过促进发展计划为改善与扩展远程职业教育做出贡献。

第4款　联邦职业教育研究所可经联邦教育和研究部同意后与联邦管理层面以外的机构就承担其他任务签署协议。

第 91 条　职能主体

联邦职业教育研究所的职能主体是：

1．主管委员会；

2．所长。

第 92 条　主管委员会

第 1 款　主管委员会除本法其他条款对其规定的任务外还承担以下任务：

1．就所长职责以外的联邦职业教育研究所事务做出决议；

2．就职业教育的原则性问题向联邦政府提供咨询，并可就职业教育报告草案提出意见；

3．就年度研究计划做出决议；

4．为本法的统一运用提出建议；

5．可以根据第 4 条第 1 款，并在考虑相应的学校框架教学计划草案的基础上就由联邦职业教育研究所起草的条例草案提出意见；

6．就第 90 条第 3 款第 3 点和第 4 点以及第 97 条第 4 款所述涉及联邦职业教育研究所的事宜做出决议。

第 2 款　所长接到实施本法第 90 条第 3 款第 1 点任务的指示以及根据第 90 条第 3 款第 2 点颁布的管理规则应立即通知主管委员会。

第 3 款　主管委员会由雇主代表、雇员代表、州代表各 8 名及联邦代表 5 名组成。联邦代表拥有 8 张表决票，并只能统一投票；在就职业教育的原则问题向联邦政府提供咨询、对职业教育报告草案提出意见以及根据本法听取意见的范围内，联邦代表无表决权。联邦劳动局、联邦一级设立的地方最高协会以及科学咨询委员会可各派一名代表列席主管委员会的会议，并具有咨询性投票权。

第 4 款　联邦教育和研究部根据各行业协会、雇主协会和企业联合会在联邦层面的联合组织的建议人选聘任雇主代表，根据联邦层面成立的工会建议聘任雇员代表，根据联邦政府的建议聘任联邦代表，根据联邦参议院推荐的人选聘任州代表，任期最长为 4 年。

第 5 款　主管委员会从其委员中分别选出 1 名主席及副主席，任期 1 年。主席按顺序分别由雇主代表、雇员代表、州代表和联邦代表中推荐人选担任。

第 6 款　主管委员会的工作为荣誉性质。其垫款支出及所占用时间，如无其他方面予以补偿，则应由联邦职业教育研究所根据联邦教育和研究部审批的数额予以补偿。审批工作由联邦教育和研究部与联邦财政部协商进行。

第 7 款　在听取参加聘任人员的意见后，可因重要原因解聘委员。

第 8 款　委员均有一名代理委员。第 4 款、第 6 款及第 7 款也适用于此。

第 9 款　主管委员会可根据其章程的具体规定设立下属委员会。下属委员会委员可由主管委员会委员以外的人员担任。下属委员会应有雇主代表、雇员代表、州代表和联邦代表。第 4 条至第 7 条同样适用于下属委员会。

第 10 款　主管委员会独立履行工作职责，不受任何指令约束。

第 93 条　所长

第 1 款　所长代表联邦职业教育研究所处理法律关系及非法律关系的事务。所长管理联邦职业教育研究所，并领导其开展工作。在其无须执行联邦主管部的指令及一般管理规定（见本法第 90 条第 3 款第 1 点及第 2 点）时，均须按主管委员会的准则开展工作。

第 2 款　所长由联邦总统根据联邦政府的建议任命；所长常务代表由总统根据联邦教育和研究部与所长协商一致后的建议任命。所长及所长常务代表为公务员。

第 94 条　科学咨询委员会

第 1 款　科学咨询委员会通过意见与建议向联邦职业教育研究所的职能主体提供咨询：

1．联邦职业教育研究所研究计划；

2．联邦职业教育研究所与高等学校及其他研究机构的合作；

3．以及联邦职业教育研究所科学成果的年度报告。

第 2 款　为使科学咨询委员会完成工作任务，联邦职业教育研究所所长应向其提供必要的信息。根据科学咨询委员会的愿望，可以以每年举行一次研讨会的方式向其陈述联邦职业教育研究所的科学研究工作。

第 3 款　科学咨询委员会由最多 7 名不属于联邦职业教育研究所工作人员的国内外职业教育研究领域的专家组成。委员由所长经与联邦教育和研究部协商后聘请，任期 4 年，可以连任一次。主管委员会可派分别来自雇主代表、雇员代表、州代表群体的共 4 名委员参加科学咨询委员会的会议，其无表决权。

第 4 款　科学咨询委员会可自行制定日常工作条例。

第 5 款　第 92 条第 6 款适用于此。

第 95 条　残障人问题委员会

第 1 款　在主管委员会下设置这一常设委员会在于向联邦职业教育研究所就其职责范围内残障人的职业教育问题提供咨询。该委员会致力于考虑在职业教育中残障人的特殊需要，并使残障人职业教育与其他参与劳动就业的措施协调发展。联邦职业教育研究所在考虑该委员会建议的基础上，就涉及残障人职业教育的研究计划的实施做出决定。

第 2 款　委员会由 17 名委员组成，委员由所长聘任，最长聘期 4 年。委员可以连任。委员会委员根据社会福利法典第 9 部规定的残障人权益保护咨询委员会的建议聘任，而且：

1 名委员代表雇员群体；

1 名委员代表雇主群体；

3 名委员代表残障人组织；

1 名委员代表联邦劳动局；

1 名委员代表法定退休金保险机构；

1 名委员代表法定意外事故保险机构；

1 名委员代表自由福利组织；

2 名委员代表职业能力恢复机构；

其他 6 名委员为在残障人职业教育机构或在残障人诊疗中心工作，熟悉残障人职业教育的专业人员。

第 3 款　委员会可以吸收正在接受职业教育、职业进修教育或职业改行教育的残障人参与咨询。

第 96 条　联邦职业教育研究所的经费

第 1 款　联邦职业教育研究所的组建及管理经费由联邦拨款提供。联邦拨款数额按预算法规定办理。

第 2 款　承担第 90 条第 2 款第 3 句所述委托任务及承担第 90 条第 3 款第 1 点第（6）小点所指任务的经费支出由给予任务的联邦部承担。承担第 90 条第 4 款合同任务的支出应由合同另一方承担。

第 97 条　预算

第 1 款　财政预算计划由所长提出，主管委员会认定财政预算计划。

第 2 款　财政预算计划须经联邦教育和研究部审批。审批包括各项费用的目的。

第 3 款　财政预算计划须及时地在联邦财政预算提出之前、最迟至预算年度的上一年 10 月 15 日递交到联邦教育和研究部。

第 4 款　超出计划及计划外开支可由主管委员会根据所长建议批准。批准时须取得联邦教育和研究部及联邦财政部同意。本款第 1 句及第 2 句适用于联邦职业教育研究所采取并可能因此而承担相应义务的措施，而履行这些义务所需费用未包括在财政预算计划内。

第 5 款　财政年度结束后，所长提出年度决算。主管委员会负责审议。年度决算无须联邦预算条例第 109 条第 3 款所规定的审批。

第 98 条　章程

第 1 款　联邦职业教育研究所的章程具体规定：

1．完成工作的种类和方式（见第 90 条第 2 款及第 3 款）；

2．以及组织机构。

第 2 款　主管委员会根据其成员五分之四的多数票对章程做出决议。章程须经联邦教育和研究部审批，并在联邦公报上予以公布。

第 3 款　第 2 款也适用于对章程的修改。

第 99 条　人员

第 1 款　联邦职业教育研究所的工作由公务员及以职员和工人身份聘用的雇员完成。研究所为公务员权利框架法第 121 条第 2 点意义上的雇主。研究所的公务员为间接联邦公务员。

第 2 款　联邦教育和研究部可聘任或解聘联邦职业教育研究所的公务员，如这些公务员的职务属于联邦薪金条例 B 范畴，其任用和解聘权不由联邦总统掌握。其联邦主管部可将此权限委托给该所所长。

第 3 款　联邦职业教育研究所公务员的最高主管部门是联邦教育和研究部。联邦教育和研究部可以将此权限委托给该所所长。联邦公务员法第 187 条第 1 款及联邦惩戒法第 83 条第 1 款仍然有效。

第 4 款　对于研究所的职员和工人，均适用现行的联邦雇员劳资合同和其他有关规定。如需例外处理，须事先取得联邦教育和研究部的同意；联邦教育和研究部在与联邦内政部及联邦财政部协商后做出同意决定。

第 100 条　对联邦职业教育研究所的督察

如本法中没有规定其他的监督权，则联邦职业教育研究所受联邦教育和研究部的法律督察。

第 101 条　提供信息的义务

第 1 款　从事职业教育的自然人、法人和管理部门，应根据联邦职业教育研究所代表的要求，向其提供研究工作所需的信息和必要的资料，允许其在企业正常工作时间内参观企业场所、企业设施以及教育岗位和继续教育岗位。劳动法和公务法规定的保守企业秘密的义务仍然有效。

第2款　如其回答可能使其自己或刑事诉讼条例第52条中所指的人员招致追究刑事责任或按违纪遭到法律传讯的危险，提供信息义务者可拒绝回答提问。

第 3 款　如无其他规定，提供信息是无偿的。

第 4 款　研究所按第 1 款规定所掌握的关于人和事的具体情况，如无其他法律规定，应予保密。在发表调查研究结果时不应包含上述具体内容。

第六部分　罚款规则

第 102 条　罚款规则

第 1 款　违反规则的行动有：

1．违反第 11 条第 1 款第 1 句，以及与此相关的该条第 4 款的规定，没有、没有正确地、没有完整地、没有按照规定方式或没有及时将合同的重要内容或合同的重要改动写成文本；

2．违反第 11 条第 3 款规定，以及与此相关的第 4 款，没有或没有及时出具合同签字文本；

3．违反第 14 条第 2 款规定，向受教育者布置不符合教育目的的工作；

4．违反第 15 条第 1 句以及与此相关的第 2 句的规定，没有为受教育者提供所需时间;

5．违反第 28 条第 1 款或第 2 款雇佣或教育受教育者；

6．违抗第 33 条第 1 款或第 2 款可执行的命令；

7．违反第 36 条第 1 款第 1 句及第 2 句，以及分别与此相关的第 3 句规定，没有或没有及时申请在档案中登记或申请登记时未呈交一份合同文本副本；

8．或者违反第 76 条第 2 款规定，没有或没有正确地、没有完整地或没有及时地提供必要资料，或者没有允许或没有及时地允许参观。

第 2 款　对第 1 款第 3 点至第 6 点违反规定的情况可处以最多 5 千欧元罚金，其他违纪情况可处以最多 1 千欧元罚款，以示惩戒。

第七部分　过渡条款和衔接条款

第 103 条　德国统一框架内结业证书等值

根据教育职业体系进行的考试证书与根据专业工人职业体系进行的考试证书以及根据第37条第2款取得的考试证书具有同等价值。

第 104 条　现有规章的继续有效

第 1 款　1969 年 9 月 1 日前国家认可的学徒职业、入门职业或可比的其他规定的教育职业视作第 4 条意义上的教育职业。对于这些职业的职业概述、职业教育计划、考试要求及考试条例直至根据第 4 条规定的教育条例的颁布及根据第 47 条规定的考试条例的颁布仍可应用。

第 2 款　1969 年 9 月 1 日由第 1 款认可的教育职业所颁发的考试证书仍然有效，并与第 37 条第 2 款所规定的考试证书具有同等价值。

第 105 条　管理职权委托

州政府有权通过法规形式将本法赋予州法所确定的州主管部门的职权按照第 27 条、第 30 条、第 32 条、第 33 条及第 70 条的规定委托给主管机构。

附录 B　《企业教师资质条例》①

2009 年 1 月 21 日

王婀娜　姜大源 译

根据 2005 年 3 月 23 日颁布的《职业教育法》（BGBI. IS. 931）第 30 条第 5 款，德国联邦教育与研究部在听证联邦职业教育研究所总委员会后制定本条例。

第一条　适应范围

根据《职业教育法》，企业教师在从事国家认可的教育职业的教学时，必须证实其获得本条例所规定的职业教育学和劳动教育学的技能、知识和能力。本条例不适用于自由职业职员领域的职业教育。

第二条　职业教育学和劳动教育学资质

职业教育学和劳动教育学资质包括在下述行动领域中对职业教育进行独立地制订计划、实施计划和检查计划的能力：

1．核查实施职业教育的前提条件，并制订职业教育计划；

2．做好实施职业教育的准备，在制订计划时吸收受教育者参加；

3．实施职业教育；

4．完成职业教育。

第三条　行动领域

第一款　根据第二条第一点的规定，行动领域包括具有核查实施职业教育的前提条件并制订职业教育计划的职业教育学和劳动教育学的资质。为此，企业教师应该：

1．能够描述企业职业教育的优点和价值，并给出理由；

2．按照企业职业教育的需求，在法律、劳资合同和企业框架条件的基础上，参与规划和决策；

3．描述职业教育体系的结构，及其关键节点；

4．为企业选择教育职业，并给出理由；

5．核查意欲在相关教育职业实施职业教育的企业资质，以及通过在（企业）职业教育地点之外的，特别是职业教育联合体、跨企业或企业外的职业教育措施，传授职业教育内容的可能性及程度；

6．对职业教育准备措施实施的可能性予以评估；

7．在企业中，考虑职业教育参与者的职能和资质，确定其任务。

第二款　根据第二条第 2 点的规定，行动领域包括具有按照组织和法律要求做好实施职业教育准备的职业教育学和劳动教育学的资质。为此，企业教师应该：

1．在职业教育条例的基础上，制订以职业典型的工作过程和经营过程为导向的企业职业教育计划；

2．考虑职业教育中企业利益代表参与工作和参与决策的可能性；

3．调查合作需求，在内容和组织上与合作伙伴，特别是职业学校，达成一致；

4．在考虑智力类型的情况下，运用遴选受教育者的标准和方法；

① 德文为：Die Ausbilder-Eignungsverordnun，曾译为《实训教师资质条例》，也译《企业培训师资质条例》。但实际上，作为企业雇员的“实训教师”、“企业培训师”，其所承担的任务远远超出“实训”或“培训”的范畴，而是基于“企业教育学”（Betriebspaedagogik）的教育教学活动，有严格的从业资格或资质的要求，故译为“企业教师”比较准确。

5．准备职业教育合同，促进在主管部门的合同注册工作，并

6．核查职业教育部分内容在国外实施的可能性。

第三款　根据第二条第 3 点的规定，行动领域包括具有促进在职业典型的工作过程和经营过程中行动导向的独立学习的职业教育学和劳动教育学的资质。为此，企业教师应该：

1．创造有利于学习的条件和激励学习的文化，给出并接受反馈信息；

2．组织、设计并评价试用期；

3．按照企业职业教育计划和职业典型的工作过程和经营过程，开发并设计学习和工作任务；

4．选择符合目标群体的职业教育教学方法和教学媒体，并根据典型情境予以应用；

5．通过个性化的职业教育和学习咨询的设计帮助学习困难的受教育者。必要时采用职业教育援助手段，核查延长职业教育年限的可能性；

6．向受教育者提供附加职业教育，特别是附加职业资格形式的职业教育，核查缩短职业教育年限和提前参加毕业考试的可能性；

7．促进受教育者的社会发展和个性发展，及时识别问题和冲突，并寻找解决方案；

8．确认并评定成绩，分析来自第三方的评估和考试结果，进行评估谈话，并做出接受进一步教育的推断，以及

9．促进受教育者的跨文化能力。

第四款　根据第二条第 4 点的规定，行动领域包括具有实施使受教育者成功毕业的职业教育，并能为其展示职业未来发展前景的职业教育学和工作教育学的资质。为此，企业教师应该：

1．按照考试日程，帮助受教育者做好毕业考试和满师考试准备，实施能成功毕业的职业教育；

2．负责为受教育者在主管部门注册考试，并对考试的特别事项予以指导；

3．在受教育者成绩评估的基础上，参与制定书面的毕业证书；

4．向受教育者提供企业发展道路和职业继续教育可能性的信息并给出建议。

第四条　资质证明

根据第二条，该资质要通过考试得以证明。该考试由笔试和实践两部分组成。两部分均获得“及格”以上成绩，则考试通过。在考试过程中，没有通过的考试部分可以补考两次。通过考试的部分可以计入成绩。

考试的笔试部分是完成从行动领域中选取的案例性任务。笔试为 3 个小时。

考试的实践部分由职业教育教学情境展示和专业性面试两部分组成，最长不超过 30 分钟。应试者要选择一个典型的职业教育教学情境。展示应当不超过 15 分钟。职业教育情境的选择和设计要在专业性面试中予以描述。如果不选择展示，也可以实际演示一个职业教育教学情境。

在农业和家政领域，实践部分可以是经应试者与考试委员会协商一致后选择的一个职业教育教学情境和一个专业性面试，并且要求其对该教学情境的选择和设计说明理由。考试的实践部分不应超过 60 分钟。

考试验收由主管部门成立的考试委员会负责。职业教育法第 37 条第 2、3 款，第 37 条第 1 款第 2 句，第 40 条至 42、46、47 条均适用于此。

第五条　证书

考试通过均按照附件 1 和附件 2 颁发证书。

第六条　其他证明

凡在此条例生效前已通过基于《职业教育法》颁布的《企业教师资质条例》的人员，均被认定为具有本条例意义上的职业教育领域的职业教育学和劳动教育学资质。

凡通过《手工业条例》或《职业教育法》规定的技师考试或者其他职业进修考试的人员，并已被证明其具有职业教育学和劳动教育学资质，均被认定为具有本条例意义上的职业教育领域的职业教育学和劳动教育学资质。

凡通过其他国家的、国家认可的或由公法组织机构验收过的考试，其考试内容全部或部分符合第三条要求的人员，可以由主管部门提出申请，全部或部分免除第四条的考试。主管部门要出具相应证明。

如果能以其他方式令人信服地表明具有职业教育学和劳动教育学资质并能确保符合条例地开展职业教育，主管部门可以不要求其出示获得职业教育学和劳动教育学的技能、知识和能力的证明。主管部门可以颁发文件。根据申请，主管部门可给予相应证明。

第七条　既有企业教师工作的继续（进行）

符合职业教育法第 28 条第 1 款第 2 句的规定，已于 2009 年 8 月 1 日前作为企业教师工作的人员，按照此条例的第五条和第六条的规定，不要求其出示具有职业教育学和劳动教育学的技能、知识和能力的证明，除非其目前的工作受到主管部门要求其克服不足的指责。如果已经按照要求克服不足，并预期不会对符合条例规定的职业教育造成危害，主管部门可根据第五条和第六条的规定不要求其出示证明。主管部门可颁发相应文件。

第八条　过渡阶段规定

已经开始的考试程序可以按照现行规定执行至 2010 年 7 月 31 日结束。主管部门可以根据应试者的申请按照本条例进行补考。原第四条第一款第五句在这种情况下不再适用。此外，至 2010 年 4 月 30 日期满前的考试注册，可申请使用现行条例。

第九条　生效、失效

本条例于 2009 年 8 月 1 日生效。届时，1999 年 2 月 16 日颁发且最后一次按照 2008 年 5 月 14 日颁发的条例（BGBI. IS.854）修改的《企业教师资质条例》》（BGBI. IS. 157, 700）予以废除。

波恩　2009 年 1 月 21 日

联邦教育研究部长

安奈特•沙万（Annette Schavan）

（2009 年联邦法律公报第 1 部分编号 5，于 2009 年 1 月 30 日波恩发表）

附件 1（针对第五条）

样本

（主管部门名称）

证　　书

先生/女士＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

出生（日期）＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿　地点＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

于（日期）＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

通过了按照 2009 年 1 月 21 日颁发的《企业教师资质条例》（BGBl. IS. 88）规定的考试。

特此证明其具备《职业教育法》第 30 条规定的职业教育学和劳动教育学的技能、知识和能力。

地点/日期＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

签字＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

（主管部门的印章）

附件 2（针对第五条）

样本

（主管部门名称）

证　书

先生/女士_____

出生（日期）_____ 地点_____

于（日期）_____

通过了按照 2009 年 1 月 21 日颁发的《企业教师资质条例》(BGBI. IS. 88)规定的考试并获得以下成绩：

	绩点	分数
1．笔试部分		
2．实操部分		

特此证明其具备《职业教育法》第 30 条规定的职业教育学和劳动教育学的技能、知识和能力。

地点/日期_____

签字_____

（主管部门的印章）

附录C　《哥本哈根宣言》[①]

欧盟职业教育与培训部长理事会及欧盟委员会
关于加强欧洲在职业教育与培训领域合作的宣言
2002年11月
赵昕　译

欧洲多年来在教育和培训领域的合作在创造未来的欧洲社会方面起到了决定性的作用。

在过去的十年里，欧洲经济和社会的发展越来越强调对欧洲维度的教育和培训需求。此外，欧盟向着经济可持续增长，有更多更好的工作机会及强大社会趋同力的知识经济过渡将对人力资源的发展带来新的挑战。

欧盟组织的扩大增加了一种新的维度和诸多挑战、机会以及对教育与培训领域工作的需求。尤为重要的是，那些即将成为欧盟成员国的国家要从一开始就作为合作伙伴加入到欧洲层面的教育与培训合作行动中。

欧洲教育与培训计划的不断发展始终是提高欧洲层面教育与培训合作的关键因素。

1999年6月博洛尼亚高等教育宣言标志着这个领域一种新的加强欧盟合作的开始。

2003年3月在里斯本的欧盟理事会上确认了教育的重要地位，即：教育是经济和社会政策中一个主要的部分，是一种加强欧洲在全世界竞争力的手段，是确保我们社会凝聚力和公民全面发展的保证。欧盟理事会制定了欧盟的战略目标，即：使欧盟成为世界上以知识经济为基础的最具活力的经济体，而高质量的职业教育与培训的发展是这项目标中的关键部分，尤其是职业教育与培训能够提升社会包容性及凝聚力、促进流动、提高就业率并增强竞争力。

2001年3月斯德哥尔摩欧盟理事会认可了关于“教育与培训系统未来具体目标”的报告。报告中明确了为了实现里斯本战略目标，应在欧盟层面上采取联合行动的新领域。这些领域基于报告中三项战略目标，即：改善欧盟中教育与培训系统的质量和效益，扩大全民接受教育与培训的机会，以及向全世界开放教育与培训系统。

2002年3月，欧盟理事会在巴塞罗那批准了实现里斯本目标的实施工作计划，提出到2010年要使欧盟的教育和培训体系成为世界质量参照系。此外，这项工作计划还提出要开展进一步的行动，引入相应的政策工具，以确保学历与资格的透明度。包括推动与博洛尼亚进程相似的行动计划，但是要适合职业教育与培训领域的发展。

根据巴塞罗那的会议决定，欧盟理事会（教育、青年和文化）在2002年12月12日采纳了关于加强职业教育与培训方面合作的决议。该决议鼓励各成员国及欧盟委员会在其责任框架范围内邀请候选国、EFTA[②]国及EEA[③]国共同参与推动不断加强在职业教育与培训领域的合作。

关于终身学习和促进流动性的战略对于提升就业能力，发挥积极公民意识，扩大社会的包容性，促进个人发展都是十分必要的[④]。发展以知识经济为基础的欧洲，同时确保欧洲劳动力市场向所有人开放，不仅对职业教育与培训系统而且对所有相关部门和参与者都是一种重大的挑战。而对于教育与培训系统来说，不断适应新的发展以及不断变化的社会需求同样也是一种挑战。加强职业教育与培训领域的合作将为欧盟的成功扩大以及实现欧盟理事会的里斯本战略目标做出重大的贡献。欧洲职业培训发展中心（Cedefop）及欧洲培训基金将为合作提供大力支持。

① 笔者根据 The European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, 2002, “The Copenhagen Declaration” [Z]译。

② EETA: European Free Trade Association，欧盟自由贸易联盟。

③ EEA: European Economic Area，欧洲经济区。

④ 该项为欧盟教育与青年理事会在2002年2月7日通过的《关于终身学习的决议》中所确定的优先政策领域。

社会合作者在社会经济发展过程中起着十分关键的作用，这充分反映在欧洲社会对话机制以及2002年3月所通过的欧洲社会合作者为发展终身学习能力和资格的行动框架中。社会合作者在社会发展及各级职业能力和资格的互认与确认扮演着不可或缺的角色，同时他们也是推动职业教育与培训领域合作的重要一员。

下面是在加强职业教育与培训合作中将要达成的优先发展领域[①]：

在发展这些优先领域的基础上，我们旨在提高职业教育与培训领域的自愿合作，促进相互信任、提高对能力和资格的认可以及透明度，并由此为增强流动性及扩大终身学习的机会打下良好的基础。

欧洲维度

加强职业教育与培训领域的欧洲维度，旨在增进更密切的互作，通过合作促进流动及机构间的合作，增进合作伙伴关系，推动其他跨国行动计划。所有这些都是为了提升欧盟在国际教育与培训领域的形象，使欧洲成为全世界范围内学生选择学习地点的首选。

透明度，信息和指导

随着信息工具和网络的应用，职业教育与培训的透明度不断增加，这其中包括对现有工具的整合，如将欧洲学分转换机制、证书与文凭的补充机制、欧洲共同语言参考框架及欧洲通行证（EUROPASS）整合于一个单一框架之中。

加强对成员国各个领域内在信息、指导与咨询方面的政策、体制和实践活动的支持，包括各级教育、培训与就业，尤其是在学习途径、职业教育与培训及能力资格的转换与互认，从而便于欧洲公民职业的变换及在欧洲各国的自由流动。

能力和资格的认可

调查如何通过开发参考水平、共同证书原则及通用标准（包括职业教育与培训的学分转换机制）来促进并提高不同国家对于不同等级的能力和资格的认可度以及这些能力与资格的透明度、可比性及可转换性。

通过加强与包括社会合作者在内的各方面的合作与协作，不断加强对各个部门能力与资格发展的支持。基于共同体、双边或多边基础上的数项行动计划，包括那些已经在各个不同部门中得到认可的旨在促进资格互认的行动，就是应用这种合作方式的一个很好的例子。

开发关于对正式与非正式学习认证的共同原则，确保不同国家对不同等级学习认证方法的可比性。

质量保证

促进质量保证方面的合作除了要重视职业教育与培训质量的共同标准与原则，还要重点关注模式与方法的交流。

关注各种职业教育与培训形式中的教师与培训人员的学习需求。

下列原则将重点强调加强职业教育与培训领域的合作：

- 合作应建立在2010年欧盟理事会里斯本战略的目标基础之上，这一目标是欧盟理事会依照详细的工作计划以及目标实施报告所制定的，以确保与欧盟教育、青年与文化理事会的目标保持一致。
- 采取措施应以自愿为原则，且主要是一种从下至上的合作。
- 行动动议必须以公民和组织的需求为主要关注点。
- 合作应是具有广泛性的，即应包括各个成员国、欧盟委员会、候选国、EFTA-EEA国以及社会合作者。

本宣言应根据以下原则予以执行，以确保加强欧洲职业教育与培训领域合作目标的有效及成功地实施。

（1）实施加强职业教育与培训领域合作的计划将是里斯本目标执行情况报告中一个不可缺少的组成部分。欧委会将在已确定的提交目标报告时间期限内，在其向欧盟教育、青年与文化理事会提交的报告中提出将加强职业教育与培训合作作为报告的重要组成部分。通过这种形式，将加强职业教育与培训合作的后续工作充分整合于目标报告的执行中。

① 该项为欧盟教育、青年与文化理事会于2002年11月12日通过的《关于推动加强欧洲职业教育与培训领域合作的决议》中所确定的优先领域。

（2）现任的欧委会工作组（该工作组将与目标报告执行工作组具有相似的地位），在以后的工作中还将包括各成员国、EFTA-EEA 国、候选国和欧洲社会合作者，他们将继续执行其工作责任以确保加强欧洲职业教育与培训合作计划的有效实施及在这方面的协作。在 2001 年布鲁日的职业培训主管部长正式会议上为启动这一计划做了大量的工作，并将在后续工作的推动与实施中发挥重要的作用。

（3）在本框架中，从现在到 2004 年，工作的重点应放在已经开展了工作的具体领域，如单一透明框架的开发、职业教育与培训学分转换以及质量工具的开发。其他领域包括终身指导、非正式学习及职业教育与培训领域中教师与培训者的培训。这些领域不久也将成为 8 个工作小组及一个标准小组的目标报告后续实施工作报告的一个组成部分。欧委会将在其上文中所提到的报告中包括这些领域中各项行动的进展情况。

负责职业教育与培训的各国部长与欧委会已共同明确了实施本宣言中所确定的目标与优先行动领域及将社会合作者包括在内共同参与到加强欧洲职业教育与培训领域合作框架之中的必要性。两年后欧盟理事会将召开会议，回顾工作进展情况并对优先领域及发展战略提出建议。

附录 D 《马斯特里赫特公报》[①]

关于未来加强欧洲职业教育领域合作的优先领域

（回顾 2002 年 11 月 30 日的《哥本哈根宣言》）

赵昕 译

2004 年 12 月 14 日，在马斯特里赫特，来自于 32 个欧洲国家[②]的负责职业教育与培训的部长们、欧洲社会合作者以及欧盟委员会一致同意加强彼此之间的合作，以：

推进职业教育与培训体系的现代化进程，使欧洲实现最具有竞争力的经济，并为所有欧洲人，无论是青年人、老年工作者还是未就业人员或弱势群体，提供使他们能够融入知识社会的资格与能力，且创造更多更好的工作。

政治背景与进展

欧盟教育、青年与文化理事会于 2002 年 11 月 12 日就促进加强欧洲国家在职业教育与培训领域的合作达成了一项决议。其后，这项决议在 2002 年 11 月 29 日至 30 日在哥本哈根召开的会议被各欧盟成员国、EFTA/EEA 国及各候选国的职业教育与培训部部长、欧盟委员会和社会合作者们的一致认可，成为改善欧洲 VET 效能、提高其质量与吸引力的一项战略性决议。

欧盟理事会与欧盟委员会在其向 2004 年欧洲春季理事会所提交的《“2010 年教育与培训”联合中期报告》中，概述了哥本哈根进城第一阶段的成果，并对该进程在鼓励改革、支持终身学习、发展相关参与者间及国与国之间的相互信任中所起到的重要作用给予了认可。

中期报告中呼吁将发展欧洲共同参考框架与原则作为一项优先领域，鼓励在尊重并考虑各国具体情况和能力的基础上在国家层面予以实施。从 2002 年 11 月开始，欧盟理事会已根据加强 VET 及终身学习领域合作的具体成果达成了诸多的政治协议，尤其是在有关加大人力资本投资以促进社会和谐并增强竞争力、终生职业指导、非正式与非正规学习的承认与认可原则、VET 质量保证以及旨在增进资格与能力透明度欧洲通行证（EUROPASS）单一框架等方面。

2002 年 2 月，欧洲社会合作者通过采纳一项《发展终身学习能力与资格行动框架》开始实施一项合作进程。通过年度后续报告，雇主与工会为里斯本战略的实施与实现做出了实质性的贡献。

两年后，在欧洲层面及里斯本战略中，哥本哈根进程已经在提高 VET 的透明度、改善其形象方面取得了成功。各个参与国及各利益相关方已就未来所面临的挑战以及所应采取的战略达成共识，并发展了相应的行动措施来支持战略的成功实施。

实现里斯本目标所面临的挑战

哥本哈根进程将继续在《2010 年教育与培训工作计划》的背景下为在 VET 领域实现里斯本战略确立政策优先领域。以自愿为原则，通过自下而上的合作，在欧盟及成员国层面加强 VET 应与职业资格互认制度的立法及欧洲就业战略一道成为实现真正意义上的欧洲劳动力市场及有竞争力经济的一项极为重要的工作。然而，重中之重应放在成员国在充分考虑欧洲共同参考框架及原则的基础上对既定目标的具体实施情况。重新审视哥本哈根进程

① 笔者根据 European Commission,（2004）.“Maastricht Communiqué: on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET)”[Z]译。

② 这 32 个国家包括 25 个欧盟成员国、4 个欧盟候选国以及 3 个 EFTA/EEA 国（即所有参加哥本哈根会议的国家及克罗地亚）。

2005—2006 年度的工作重点，对于欧盟委员会授权进行的旨在评估 VET 体系进展状况的研究以及 2003 和 2004 年度科克报告（Kok report）中所强调指出的各项挑战。这些挑战包括应对劳动力市场的变化做出足够的反应，因为劳动力市场的变化对于 VET 领域的发展有着质的影响。

联合中期报告明确了一些关键领域改革中的推动因素和发展的优先领域，使欧洲的教育与培训体系在 2010 年成为世界质量的样板，并使终身学习对于每个人来说都成为可实现的现实目标。这就需要有效地促进投资的效率、将重点置于发展公民终身学习的关键能力，如学会学习、创新及培养创业精神。

改革与投资应特别聚焦于以下几个方面：

- 改善 VET 的形象，提高 VET（职业路径）对于雇员及个体的吸引力，从而提高 VET 的参与率；
- 提高 VET 体系的质量及其创新，使所有学习者受益并使欧洲 VET 在全球范围内具有竞争力；
- 将 VET 与知识经济中劳动力市场对于高技能劳动力的需求紧密相联，尤其是随着人口变化趋势的影响，老龄劳动者对于更新并发展能力的需求不断增加；
- 关注低技能劳动者（欧盟中 25 岁至 64 岁的低技能劳动者约有 8 千万人）和弱势群体，以实现社会和谐，提高劳动力市场的参与率。

VET 正不断地融入各级各类教育之中，因此，在国家和欧洲层面应借助于各种创新性战略与政策工具推进 VET 与普通教育尤其是高等教育间的等值与沟通。这些措施应包括更合理地设计 VET 体系，使其能够吸引更多的学生获取更高级的资格证书。这将极大地促进创新，提升竞争力。

国家层面：强化 VET 体系、教育机构、企业和社会合作者对于实现里斯本目标的重要贡献

以下几个方面应成为发展的优先领域：

- 使用共同工具、参考框架与原则支持 VET 体系的改革、发展与实践，如可提高透明度的 EUROPASS，贯穿终生的职业指导，质量保证与非正规、非正式学习的承认与认可。同时，还应加强各个政策工具间的衔接与联系，提高各成员国在国家、地区和地方层面上各个利益相关方在这方面的意识，增进彼此间的了解。
- 提高公共和私人对 VET 的投资，包括采用公—私共同投资的形式；如果合适的话，也可采纳里斯本欧洲理事会的建议，即“利用税收和其他利益体制激励对培训的投资”。
- 利用欧洲社会基金和欧洲区域发展基金支持 VET 的发展。根据未来欧洲结构基金协议及 2007—2013 年结构基金使用的政策导向，结构基金应对于教育与培训的发展那予以大力支持，因为教育与培训在促进经济发展与社会和谐、实现“2010 年教育与培训工作计划”目标，尤其是满足中小型企业的需求、VET 体系的创新性改革并应对相关的挑战起着至关重要的作用。教育与培训一方面使青年人获得能够受益终生的关键能力；另一方面还要使老龄劳动者有机会进行技能更新与升级。
- 进一步发展 VET 体系使其能够满足那些处于被排除于劳动力市场和社会之外危险之中的群体，尤其是早期辍学者、低技能劳动者、移民、残疾人士和那些未就业者。这些需要采取有针对性投资、对先前学业的认可以及个性化教育与培训相结合的方法。
- 通过适当的指导与咨询，鼓励开放式学习的发展与实施，使人们能够明确符合自身需求的学习路径。这就要求建立灵活而开放的 VET 框架体系，扫除 VET 与普通教育间的障碍，提高初级与继续培训与高等教育间的延续性。此外，还应采取进一步的行动推进初级与继续培训领域中的流动。
- 通过国家、地区以及地方层面各关键利益相关方系统化、体系化的参与，尤其是在质量保证方面，以提高 VET 的实用性与质量。就这一方面来说，应鼓励并使 VET 机构能够参与到相关合作中去。同时，更多地关注于对技能需求的早期预测及提供 VET 计划也是非常重要的一项工作，而一些利益相关方特别是社会合作者在这一过程中将起到至关重要的作用。
- 在培训机构及工作场所进一步发展一种“有助于学习”（learning-conductive）的环境。这就需要加强并实施新的教学方法与策略，支持自我组织的学习，并充分开发并利用 ICT 技术和电子学习所带来的便利条件，从而提高培训的质量。

- 关注从事 VET 的教师与培训者的能力发展，反映他们特殊的或个性化的能力需求，以及由于 VET 的发展而给他们带来的角色上的转变。

欧洲层面：提高透明度、改进质量、促进互信，以建立一个真正意义上的欧洲劳动力市场

以下几个方面应成为发展的优先领域：

- 巩固并重申哥本哈根进程的优先领域，促进具体成果的实施；
- 以透明与互信为基础，开发一个开放而灵活的欧洲资格框架。该框架应主要以能力与学习成果为基础为涵盖了 VET 和普通教育（包括高中阶段和高等教育）的各种资格的透明性及其彼此间的互认提供共同参考。它将改善教育与培训体系内的可渗透性，为认可非正规学习所获得的能力提供了参考，并为欧洲层面、国家层面及行业层面劳动力市场的平稳与高效运行提供支持。该框架以一套参考等级标准为基础，以那些已在欧洲层面达成共识的政策工具为支撑，特别是质量保证机制以创建必要的互信。同时，该框架还应有助于在欧洲层面推动基于问题解决的能力发展，使行业部门能够应对贸易与技术国际化所带来的对于教育与培训的挑战。
- 开发并实施欧洲 VET 学分转化系统（ECVET），以使学习者能够以在其他学习路径中所获得的学习成果为基础在不同的学习体系中进行自由灵活转换。ECVET 将以能力与学习结果为基础，并对学习者所处的特定国家或行业情况予以充分的考虑。该体系的建立将借鉴高等教育领域 ECTS 及 EROPASS 框架的经验。整个学分转化系统的实际实施应包括推动全欧洲范围内 VET 提供者们间签订自愿的参与实施协议。该体系应具有广泛的基础及极强的灵活性，以便于其在国家层面的顺利推行，同时，该体系的重点应是正规学习体系。
- 调查并了解职业教育教师与培训者特殊而个性化的学习需求、其角色的转变，以及如何通过包括不断更新其专业技能在内的一些手段使他们的职业更具有吸引力的可能性。对于职业教育教师和培训者在新的学习环境中所扮演的创新者与促进者的重要角色应予以大力的支持。设计具有连贯性的框架以为提高并改进职业教育教学与培训的质量提供支持。
- 扩大 VET 统计数据的范围、提高准确度及可靠性，以使对 VET 进展状况的评估与评价更具有效度、效率与吸引力。充足的数据与指数对于了解 VET 的状况、对于各方参与者的介入与政策制定都是极为关键的。

实施与后续

- VET 领域的所有行为者——包括提供者、雇主、工会、部门组织、商会、行业、就业服务部门、地区团体或网络等等——都应承担其各自的责任，为哥本哈根进程在各个层面上的有效实施做出各个的贡献。同时，要建立一个能够代表所有利益相关方，特别是相关政府部门、社会合作者和区域权威部门的国家网络。
- 根据联合中期报告，在欧洲层面，通过将上述结论及哥本哈根进程中的优先领域融入《2010 年教育与培训工作计划》的框架中，教育与培训的发展进程应是理性的、流畅的。这种发展应建立在借鉴哥本哈根进程下工作方法的经验基础之上。
- 职业培训咨询委员会应全力参与到实施与后续行动中。
- 准备并审查关于建立欧洲资格框架和欧洲 VET 学分转换体系的建议。
- 在欧洲和国家层面，开发具有连贯性的策略，发展与各方间密切合作，包括：

（1）高等教育，包括博洛尼亚进程下各项进展；

（2）欧洲的经济、就业、可持续发展和社会和谐政策（指导方针和国家行动计划）；

（3）已开始实施的政策工具与基金；

（4）通过网络开展研究、实践、政策的交流，同时对于创新及好的政策与实践典型进行交流。

- 提供有关 VET 发展情况与未来行动有关信息，包括国家层面的所有相关利益方，并将此作为实施国家终身学习战略背景下的《2010 年教育与培训工作计划》双年综合报告的一部分。这些信息还应涵盖上述国家层面的优先发展领域，并为推动不仅仅是参与国之间同时也包括跨国的社会合作者和其他有关利益相关方间的经验的交流提供良好的平台。

- 鉴于社会合作者在其《发展终身学习能力与资格行动框架》中的工作重点，应发展与欧洲、国家、区域及行业等各个层面社会合作者间的密切联系。
- 充分并有效地利用莱昂纳多·达·芬奇计划以及以后的终身学习领域中的综合性行动计划，支持创新行动与计划的发展、试验与实施，推动 VET 改革。
- CEDEFOP 和 ETF 将一如既往地为哥本哈根进程的实施予以大力支持，并运用其网络（如 ReferNet，国家观察者等）和电子媒介为情况报告、进程监控以及经验的交流提供支持，尤其是可以通过以下几个途径，包括：

a．宣传并推广有关终身学习的好的政策与实践；

b．分析并描述行业行为；

c．借助莱昂纳多·达·芬奇计划的研究访问支持彼此间的互相学习及同级间的评审；

d．两年后举办部长级会议，对实施情况做出评价，回顾并审视《2010 年教育与培训工作计划》中 VET 优先领域与战略。

附录 E 《赫尔辛基公报》

赵昕 译

欧洲职业教育与培训部长理事会、欧洲社会合作者及欧盟委员会于 2006 年 12 月 5 日在赫尔辛基召集会议，回顾哥本哈根进程的优先领域与战略目标，并发布该公报。

教育与培训在应对欧洲所面临的诸多的挑战中有着重要的地位，这些挑战包括：全球化、人口老龄化、新兴的技术以及技能需求。这些都在欧盟的议程、重新修订的里斯本战略以及其 2005—2008 年增长与就业综合指导方针中有所体现。为了应对这一系列的挑战，必须不断拓展并加大对人力资本的投资，并调整教育与培训系统使其适应社会的发展。

终身学习涵盖了各种形式以及在各种场合下进行的学习活动。终身学习战略应确保有一个功能完善的培训市场以及广泛的技能基础。而 VET（职业教育与培训）是终身学习一个重要的组成部分。经济的增长及就业和社会目标的实现必须依靠人力资本的积累，而 VET 在这一过程中起着关键的作用。它是一种基本的工具，为欧洲的公民提供符合劳动力市场及知识社会所必需的技能、知识和能力。无论过去、现在还是将来，VET 都将努力满足大多数欧洲学习者的需求，而且，未来的劳动力中绝大多数都将需要具备职业技能和能力。

欧洲的 VET 政策应努力促进高质量的初级 VET（初级职业教育与培训），并创造条件通过继续职业教育与培训提高劳动力的技能。VET 政策应惠及在职业培训及/或高等教育体系中的所有年轻人，同时确保他们获得符合劳动力市场需求以及未来生活需要的技能与能力。此外，政策还应服务于那些已经步入职业生活的人们，以确保使他们在其职业生涯中获得继续发展的机会。作为灵活教育通路的一个部分，VET 体系还应该不断向纵深，即高一级的教育与培训发展，特别是要打通从 VET 到高等教育的通路。

VET 应提供与工作生活密切相关的范围广泛的知识与技能基础，同时，还有强调在各个技能等级都能达到优秀的标准。政策与实践应评估投资于不同技能与能力等级所产生的相关影响。除具有高级技能的劳动者之外，还应不断增加具有中级和专门技能劳动者的供给，克服技能短缺，并保证不断的创新及知识社会的增长。

VET 在提高欧洲竞争力并加强社会和谐中具有双重作用。VET 政策应关注所有的人，包括为那些极具潜质的人提供有吸引力的、有挑战性的教育路径，与此同时，还要关注那些可能处于教育劣势和劳动力市场之外的弱势群体，尤其是过早辍学者、只具有较低技能资格或根本不具备任何技能资格的群体、有特殊需求的群体、有移民背景的群体及老年工作者。简而言之，VET 应是公平而高效的。

通过基础教育（Basic education），青年人应获得未来学习所必需的知识、技能和态度，企业家精神和就业能力；同时，基础教育还应为青年人近一步接受普通教育或 VET 或二者的混合打下良好的基础。

接受 VET 的年轻人应获得符合劳动力市场需求的技能和能力，从而提高自身的就业能力并为终身学习打下基础。这就要求制定相应的 VET 政策从而降低 VET 的辍学率，并使从学校到工作的过渡更为顺畅，如通过学徒制和业本学习将教育和培训与工作进行整合。

鼓励对先前通过培训和工作经历而获得的学习成果的认可，从而有助于提高劳动力的技能、能力和流动性。此外，还应为工作场所的劳动者提供培训的机会。同时，那些处于不利地位的个人或群体，特别是那些教育程度较低的人员，也应获得学习的机会。

充满竞争的商业环境及紧张的国家预算对于确保对技能的必要投资构成了极大的挑战。因此，应通过进一步发展平衡和分享基金及投资机制来提高公共和私人对 VET 的投资。在这种背景下，培训体系必须提高效率以取得预期的成

果。为此，需要对培训系统进行更好的治理，使其能够满足劳动力市场不断变化的技能需求，也就是说培训应该更多地以需求为驱动。

欧洲 VET 体系的多样性对于彼此之间的相互学习与激发改革无疑是一种优势。同时，这种多样性也使得增进透明度以及对质量问题的共同理解，并由此增进不同 VET 体系与实践之间的相互信任变得更为重要。我们的目标应该是推动建立一个欧洲 VET 区域，在这个区域中，在某个国家所获得的资格证书或技能在全欧洲范围内皆能得到认可，从而为青年人和成年人的流动提供支持。为了培育这样一个 VET 区域，必须使用各种共同框架与工具，并利用可比性数据以做出实证为基础的政策决定。

关于加强欧洲在职业教育与培训领域合作的哥本哈根进程是作为欧洲的一项战略予以启动的，其目标是提高欧洲 VET 体系的整体效能、质量和吸引力。从 2002 年开始，该进程极大地提高了欧洲 VET 的受关注度及其整体形象。对该进程可以从以下几个不同的维度理解：

它是一个政治进程。歌本哈根进程在强调 VET 对于政治决策制定者的重要性中起到了关键的作用。它推动了在欧洲在共同目标上达成一致，探讨国家模式与动议，促进在欧洲层面上交流好的实践与经验做法。在国家层面，该进程也起到了重要的作用，加强了国家对 VET 的关注度，并推动其对 VET 进行改革。

它是一个开发共同工具的进程。该进程另一个重要作用是开发欧洲共同框架（common framework）和工具，以增进能力与资格的透明度与质量，从而方便学习者与劳动者的流动。它扫清了通往欧洲劳动力市场上的各种障碍，并为建立一个作为欧洲高等教育区的补充的欧洲 VET 区域开辟了道路。

它是一个鼓励彼此间相互学习的进程。该进程为欧洲的合作提供支持。它使得参与国可以参考他国的经验教训来制定自己的政策，而且，它所提供的框架可以使不同国家能够共同工作，彼此学习，分享理念、经验与成果。

它是一个将所有利益相关人均置于其中的进程。该进程加强了不同利益相关人对 VET 的参与，并使他们为共同的目标而努力做出自己的贡献。

2002 年 11 月的《哥本哈根宣言》中确定了哥本哈根进程的优先领域。在 2004 年的《马斯特里赫特公报》中，进一步明确了这些优先领域并对其进行了拓展，并首次就国家的优先领域达成了一致。2006 年 12 月 5 日在赫尔辛基召开了第二次后续会议，在这次会议上，对哥本哈根进程进行了评价，并对其战略和优先领域予以了重新的回顾与审视。

该进程被认为是成功的，而且是必要的。从《哥本哈根宣言》到现在，四年的时间过去了，重要的是我们必须聚焦于继续这项工作，完成并将所有已经启动的行动计划都付诸实践。同时，我们还有确保对有限的几项优先领域和明确的目标予以更大的关注。不同的行动计划和工具应彼此关联并互为支撑，各级 VET 的发展应作为终身学习的一个基本组成部分并与普通教育建立起密切的联系。

该进程所提出的政策措施是以自愿为原则，其发展应是通过一种自下而上的合作形式。其重点应聚焦于使社会合作者和部门组织参与到各个阶段的工作中，并将各国的经验反馈到欧洲层面的工作中。

哥本哈根和马斯特里赫特的优先领域仍然是有效的，与此同时，这些进程还应得到进一步的加强，以后的工作应集中于优先领域：

- VET 的形象、地位和吸引力。在这种背景下，应更多地着重于对于 VET 系统、公共机构和 VET 提供者的管理。
- 进一步开发、测试并实施共同的欧洲工具。争取在 2010 年将所有已取得共识的工具准备就绪。
- 采用更加系统性的方式加强彼此间的相互学习。到 2008 年，扩大 VET 统计数据的范围，并提高其可比性和可靠性。为此，今后的工作应对此目标予以更大的关注。
- 随着哥本哈根进程步入实施阶段，要使各方利益相关人积极地参与到这项工作当中来。

下一次部长级后续会议将在两年之后举行，会议将主要对哥本哈根进程进行评估，强化《教育与培训 2010》工作计划下的 VET 的优先领域和战略目标，并考虑 2010 年以后该进程的发展方向。

参与国应对于 VET 的形象、地位和吸引力给予更多的关注。这就要求各参与国应：

- 改进终身的生涯指导，对工作生活与 VET 的机会和要求予以充分的考虑，包括在学校及生活中增加生涯指导及提供一些有益的建议，以确保人们能够了解更多的信息，从而有更大的选择余地。
- 开放 VET 系统，提供更为灵活的、更为个性化的教育与培训路径，为从学习到工作的过渡及进一步接受教育与培训创造更便利的条件；而且，开放 VET 系统还将有助于劳动力市场中的成年人的技能发展。
- 无论是初级 VET 还是继续 VET 都要与工作生活建立密切的联系，并增加在工作场所学习的机会。
- 促进对正式与非正式学习的认可以支持生涯指导与终身学习。
- 采取措施增加男性或女性对那些他们（她们）不被认可的 VET 领域的兴趣和参与度，如女性在技术领域中。
- 发展并强调卓越的技能，如引入世界级的标准或组织技能竞赛。

在提高 VET 的吸引力和质量方面，应将重点置于在实施 VET 议程的过程中通过以下方式实现对 VET 体系和 VET 提供者的高质量管理，包括：

- 积极应对个人和劳动力市场的需求，包括预测技能需求。重点关注中小型企业的需求；
- 通过不间断的专业发展，保证教师与培训者队伍的质量；
- 依据欧盟理事会关于 VET 质量保证的决定，提高并保证国家层面的 VET 质量；
- 通过开发并发展平衡与分享基金及投资机制提高公共与私人对 VET 的投资；
- 增加 VET 系统的透明度；
- 在国家战略内，加强对机构或/及培训提供者的领导；
- 在不同的决策者和利益相关人间建立积极的合作伙伴关系，尤其是社会合作者与部门组织，包括在国家、地区和地方层面。

继续对共同的欧洲工具的开发工作，为建立欧洲 VET 区开辟道路，并为增加欧洲劳动力市场的竞争力提供支持。其目标是：在 2010 年使各种共同工具准备就绪。

进一步开发特别针对 VET 的共同的欧洲工具：

- 开发并测试欧洲 VET 学分转化系统（ECVET），将其作为一个学分积累和转换的工具，该系统要充分考虑到 VET 的特殊性并参考在开发并实施欧洲高等教育学分转换与积累系统（ECTS）的经验；
- 利用欧洲 VET 质量保证网络（ENQA-VET）加强改进 VET 质量的合作，使各方对质量保证取得共识并培养彼此之间的互信互认。同时，继续开展与高等教育的合作；

进一步开发与 VET 有重要关联的共同的欧洲工具：

- 开发并测试欧洲资格框架（EQF），该框架以学习成果为基础，为高等教育与 VET 提供了等值匹配性，从而使二者之间能够建立起了更好的联系，同时对国际上的部门行业资格标准也予以了充分考虑；
- 进一步开发 EUROPASS，将其作为一个增进透明度的单一欧洲框架，一个对正式与非正式学习进行认可的工具，并将其作为对引入 EQF 和 ECVET 的支持与补充。

实施针对 VET 的共同的欧洲工具：

- 参与 ECVET 的测试，促进它的实施；
- 参考 2004 年 5 月欧盟理事会关于 VET 质量保证的决定，应用共同质量保证框架原则，促进一种提高质量的文化以及对于 ENQA-VET 网络的更为广泛的参与。

实施与 VET 有重要关联的共同的欧洲工具：

- 在国家资格体系或资格框架与 EQF 之间建立起联系；
- 将 EQF 作为一个参照点，将国家资格体系与国际上部门的资格体系进行整合；
- 推动 EUROPASS 的广泛应用。

我们需要更为系统的方法来加强彼此之间的相互学习，通力协作，分享经验与技术。通过采用以下方式，可以促进这些目标的实现，包括：

- 在欧洲层面上，形成共同的理念并就有关概念的界定达成一致，以使国家层面的解决方案、模式与标准更为易于理解；
- 利用欧委会的基金对特定的项目进行研究和调查，从而加深对欧洲 VET 体系和实践以及它们与劳动力市场及其他教育部门之间相互关系的理解；
- 利用欧委会的网络进行监督管理，交流好的实施经验，发展传播知识与专门技术的机制；
- 开发并发展系统而灵活的框架来支持在 VET 领域内学习者之间的相互学习活动。这个框架也应有助于分散化的学习者之间的学习活动。

充足而连续性的信息数据与指标是了解 VET 领域内各方面发展状况的重要因素，这些信息将有助于加强彼此之间的相互学习、研究活动的进行与开展，还可以为制定基于实证的培训政策奠定基础。到 2008 年的下一届部长会议时，欧委会应做到如下几点：

- 对于扩大 VET 统计数据的范围、提高其可比性与可靠性及于特别的关注，只有通过这些统计数据，才能对 VET 的发展情况做出评估；
- 关注在连贯一致的指标与基准框架下，VET 各个组成部分发展情况；
- 对于有关投资和资助 VET 的统计信息的情况予以特别关注。

以上这些目标的实现可以通过充分利用并整合现有的数据，并确保国家和地区层面的 VET 数据的连续性及与其他教育与培训数据的可比性。

哥本哈根进程的成功有赖于所有利益相关人积极地参与到 VET 领域中，尤其是欧盟层面、国家层面和部门组织层面的社会合作者以及那些 VET 的提供者们。为此，要求：

- 关于进程情况的清晰而准确的信息，其背景、优先领域和行动计划以及结果的有效转换；
- 在进程的各个阶段，欧盟、国家、地区和地方层面所有利益相关人的积极参与；
- 强调 VET 提供者、教师与培训人员参与进程成果的测试与实施；
- 国家和欧洲层面学习者及其组织的参与。

对哥本哈根进程及其优先领域的实施应采取以下措施予以支持：

- 在国家层面上，有效利用结构基金支持 VET 系统的改革；
- 根据《终身学习计划（2007—2013）》中所确定的目标支持该进程的实施，尤其是在创新、测试、实践和实施方面；
- CEDEFOP 和 ETF 及其网络将一如既往地为进程提供支持。特别是，它们将对进程在优先领域中的进展情况实施监督，并做出详细的报告；
- 其他相关社会团体与委员会的积极参与，如职业培训总司（DGVT）、职业培训咨询委员会（ACVT）及教育与培训协调集团（ETCG）；
- 在统计数据、指标和基准方面与 EUROSTAT、OECD、CEDEFOP 和 ETF 密切合作；
- 与第三国交流信息、专门技术及成果，尤其是那些处于欧盟扩大政策及“更广阔的欧洲邻国”政策范围之内的国家。加强与已取得有效成果的国家和国际组织的合作，如 OECD；
- 确保所有成员国参与这项工作的权利。

在各个国家关于其国家层面里斯本改革计划的年度报告中，对 VET 的发展状况应予以特别的关注。

在关于《教育与培训 2010》工作计划的双年报告中应包括一个特别针对 VET 的部分，以有利于对进程进行监控并明确需向欧洲理事会汇报的主要成果。

该进程以欧洲社会合作者的《能力与资格的终身发展行动框架》为支撑，而且此框架也是年度后续报告的一个组成部分。

附录 F　萨洛尼卡会议结论：建立欧洲 VET 区

2007 年 4 月 26～27 日

赵昕 译

开端

欧盟负责教育、培训、文化与多语言事务的委员 Jan Figel 在 2007 年 4 月 26～27 日希腊萨洛尼卡“建立欧洲 VET 区”会议讲话中指出，建立一个培养高技能劳动力的欧洲职业教育与培训区必须要有开放的心态和开拓性的思维（open heart and open mind）。

与主要的竞争对手相比，欧洲的劳动力人口中，高技能者所占比例低而低技能者所占比例较高，低技能劳动力有八千万人，占总劳动人口的 30%。而且，欧洲劳动力呈现严重的老龄化趋势。到 2009 年，55～64 岁年龄段的人口将超过 15～24 岁年龄段的人口。

面对这些挑战，欧洲的 VET 体系必须进行变革以应对现代的需求。

目前，欧盟中已有了开放的迹象，且已取得了一些进展。在过去的几年中，一项综合的欧盟 VET 议程已在全面实施中（参见附表 1）。欧盟机构、各成员国和社会合作伙伴通过前所未有的密切合作共同致力于 VET 体系的现代化进程。但是，不可否认，我们还有许多工作要做。

附表 1　欧盟 VET 议程：欧盟 VET 政策背景（哥本哈根—马斯特里赫特—赫尔辛基）

2002 年《哥本哈根宣言》	加强欧洲维度
	提高透明度，改进信息与指导体系
	认可能力与资格
	促进质量保证
2004 年《马斯特里赫特公报》与成员国及欧盟层面的资格	将哥本哈根中的（政策）工具付诸实践 （质量保证、认证、指导与咨询、欧洲通行证）
	提高私人及公共机构对 VET 的投资，以激励措施促进培训，利用欧盟基金
	强调处于危险之中的群体的需求
	开发灵活的、个性化的培训路径
	加强 VET 计划和合作伙伴关系；明确技能需求
	发展教学方法、改善学习环境
	拓宽 VET 教师与培训人员的能力发展
	开发并利用欧洲资格框架、欧洲学分转换系统、改善 VET 统计数据、明确教师与培训者的学习需求
2006 年《赫尔辛基公报》	提高并改善 VET 形象、地位和吸引力，加强对 VET 体系的治理
	使成员国间的彼此学习更加体系化；获取更丰富、更准确的 VET 统计数据
	所有利益相关方都应参与到哥本哈根优先领域的实施过程中

由欧盟轮值主席国德国和 Cedefop 共同组织的会议“建立欧洲 VET 区”于 2007 年 4 月 26～27 日在希腊的萨洛尼卡举行。会议对欧盟在其 VET 体系现代化进程的进展进行了评估，并讨论了在 2006 年《赫尔辛基公报》后进一步的后续行动计划。

来自于欧洲各国、具有不同背景的 140 余位代表出席本次会议，并听取了一系列由一些相关部门的高层人士所做的致辞和报告。这些高层人士包括：欧盟理事会负责教育的委员 Jan Figel; 希腊国家教育与宗教事务部长 Marietta Giannakou；德国联邦教育与研究部州议会部长 Andreas Storm；葡萄牙就业与职业培训部部长 Fernando Medina；欧洲议会就业与社会事务委员会主席 Jan Anderson。

共同的进展

目前，欧盟已开发并发展了数种欧洲共同的方法与工具，以提高并改善在欧洲的学习和工作机会（见附表 2）。

附表 2　欧盟合作的成果

欧洲资格框架——为各种成员国层面的资格证明提供一个共同的、以学习成果为依据的参考框架，以使得成员国间的资格证明更易于比较。
质量保证共同原则（CQFA）——CQAF 中列出了一些共同的原则、标准和工具，以帮助成员国评价并改善其职业教育与培训体系。
欧洲通行证（Europass）——欧洲通行证是包括欧洲履历在内的一系列文件，通过该通行证帮助人们以一种欧洲统一的格式来描述自己的资格、能力与经验。
欧洲学分转换系统（ECVET）——为个人在他国所取得的学习成果的认证提供统一的基础，以使他们在返回本国时可以将其学习成果作为其资格的一部分获得学分认可。
终身指导共同原则——2004 年欧盟理事会决议中所制定的关于终身指导的一组原则，并在此基础上，建立终身指导体系。
关于认可正规与非正规学习的共同原则——是目前正处于进一步开发中的一系列原则，并以此为基础，建立起认可正规与非正规学习的体系。

各成员国都根据本国的实际情况采取了一些针对性的措施来改进各自的 VET 体系，使其更加现代化。为了改善 VET 的形象，提高 VET 的吸引力、质量、实用性和有效性，除了欧盟层面上的一些行动外，各成员国一直在致力于以下各项工作：

- 发展国家资格框架；
- 发展认可正式与非正式学习的体系；
- 将学习与工作进行更为紧密的整合；
- 使进入 VET 的途径更便捷、更公平。

仍将有待于去做的工作

需要指出的是，发展并实施这些政策措施绝不是一蹴而就的事情，是需要花费时间的。尽管目前已取得了一些进展与成果，但仍然还有许多工作要去做。各成员国在其报告中指出在某些商业、手工业和专业领域中存在技能的短缺，甚至在高失业率的时期也是如此。此外，由于技术的更新与变革以及不断的创新，在所有的职业领域中，对高技能的需求还将继续增长。

对于欧盟来说，关键是要将主要的关注点继续置于目前为止已经在做的工作，并以此为基础，继续努力，以实现在哥本哈根会议上所制定的 2010 年工作目标。

为此，萨洛尼卡会议明确指出，未来重点发展的政策领域是：

- 投资于人力资本

 更多地投资于人力资本中，尤其是 VET。过高的机会成本将使得成人不愿参与到培训与终身学习之中。不同利益相关人间共同出资以分担 VET 成本的机制还有待于进一步的发展。

- 公平与效率

 投资 VET 在考虑到效率和优质的同时，一定还要考虑到公平的问题。在效率与公平之间不应存在彼此互为代价的情况。为了从整体上提高技能水平，欧盟必须采取必要的措施以充分激发出低技能劳动者、移民和那些在劳动力市场中处于不利地位的弱势群体的潜能，尤其是那些不大有可能参加继续学习的低技能的劳动者。将 VET 与积极的劳动力市场政策紧密联系起来，这将有助于提高社会的趋同、改善经济状况并提高劳动力市场的效能。

- 改善进入 VET 的路径

 欧盟的工作人口日趋老龄化，但是 50 岁以上的劳动者与 25～29 岁年龄段的劳动者相比，其参与终身学习的比率却低了三倍还多。为此，我们需要为老龄劳动者提供更多的培训机会、让其不易感受到年龄问题的学习环境以及个性化的学习计划。同时，社会合作伙伴们也应承担起相应的责任。企业主要是为那些具有较高技能的员工提供培训，但是他们也应该为留住老员工而做出更多的努力，年轻的员工供给已经越来越少了。

- 明确未来的技能需求

 为了提高 VET 的实用性及相关投资的有效性，就需要获得更多的关于技能短缺及未来技能需求的信息。我们面临着共同问题就必须实施共同的行动。对于企业内的技能需求，可比较的企业调查数据或欧盟层面上的调查数据以及预测技能需求的欧洲模式都将为所应采取的措施提供决策基础。

- VET 体系的治理

 许多其他领域的政策要取得成功，VET 政策必定是其不可分割的一个组成部分，这些政策领域包括：终身学习、就业、创新与研究。这就需要来自各利益相关人的投入，尤其是社会合作伙伴的投入更是必不可少。此外，VET 教师和培训者在 VET 体系的现代化进程中及使终身学习得以实现的过程中扮演着变革代理人的角色，他们的这一角色地位必须得到巩固和加强。而且，对于变革的整个过程必须采用各种指标与基准予以监控，同时还要辅以定期的实施情况报告。

结论

VET 激励终身学习的价值已经得到了人们的共识。我们的心态和思维必须是开放的。以实现 VET 体系现代化为目标的欧洲合作正在不断加强。我们的任务就是要去勇敢地迎接挑战，实现目标。

附录 G　俄罗斯国家资格框架

（Национальная рамка квалификаций Российской Федерации）

莫科斯，2008

姜晓燕 译

1. 解释

国家资格框架是联接劳动领域和教育领域的工具，它对在俄罗斯联邦范围认可的技能水平，以及获得相应技能水平的基本途径予以概述。

《俄罗斯联邦国家资格框架》（以下简称《框架》）是在俄罗斯教育科学部与俄罗斯工业家和企业家协会合作协议的基础上制定的，同时也借鉴了《欧洲资格框架》制定的经验，以及“博洛尼亚进程”和“哥本哈根进程”成员国家制定资格框架的经验。根据缔结协议各方的提议，下一步将会对《框架》进行修改，将会补充反映《框架》实际使用经验的内容。

《框架》是俄罗斯联邦国家资格体系组成部分，也是构建俄罗斯联邦国家资格体系的基础，国家资格体系除了资格框架，还应该有行业性资格框架，职业标准和教育标准，国家教育结果认证评价体系，这些标准和体系规定对所有职业教育层次都统一的国家和国际资格累计和认可机制。

《框架》可以视为建立行业性资格框架的基础，以此保证跨行业的资格比照。在此情况下，行业性资格框架的忒点可以通过引入补充性指标和下位指标体系来体现。

《框架》适用于不同使用者（企业家联合会、教育管理部门、企业、教育组织、公民），而且，《框架》有助于：

- ◆ 制定劳动力市场发展以及教育体系发展的总体战略，其中包括（发展）规划多种学习途径，以获得特定的资格，提高技能水平，获得职业发展；
- ◆ 在制定职业标准和教育标准时，从一致的立场出发，描述对工作人员和毕业生技能提出要求；
- ◆ 制定评价教育结果以及技能认证的程序，建立证书体系；
- ◆ 创建行业性资格体系和等级体系；
- ◆ 在欧盟和其他国家类似的框架结构原则基础上，制定国家资格框架；
- ◆ 资格层次对所有使用者的说明的透明性；
- ◆ 劳动资格结构层次与俄罗斯联邦教育体系层次的对应性；
- ◆ 在制定国家资格框架结构和内容时吸取国际经验；
- ◆ 国家资格框架以表格形式体现不同资格层次的特点，并通过一系列概括性指标展示。

与欧洲资格框架类似，《框架》包括了对一般技能资格的描述，对于技巧和知识的描述，这些一般技能、技巧和知识通过以下相应的职业活动指标得以体现：

- ● 权利和责任的广度；
- ● 活动的复杂程度；
- ● 活动的科技含量。

“权利和责任的广度”指标决定了劳动者的一般能力，与活动的规模相关，与可能发生的错误需要付出的代价相关，与活动的社会、生态、经济后果相关，甚至于和职业活动中领导职能（目标设定、组织、监督、执行者的动机）的落实相关。

指标“活动的复杂程度”决定了对于技能的要求，该指标由职业活动的特点、职业任务完成的方式的多样性、选择和研制这些方式的必要性、工作环境的不确定程度以及环境发展的不可预见性所决定。

“活动的科技含量”指标决定了对于职业活动中要使用的知识的要求，由使用信息的数量和复杂程度来决定，由使用知识的创新性和知识（理论知识和实践知识的相关性）的抽象程度决定。

2. 俄罗斯国家资格框架描述

层次	“权利和责任的广度” （一般能力）	活动的复杂程度 （技能特点）	活动的科技含量 （知识特点）
第一层次	在（他人）领导下行动； 个人责任感	在未知情境中，完成标准化的实践性任务	基于日常经验，应用最简单的事实性知识； 在工作岗位或者是在短期培训班的短期学习过程中，获得信息。
第二层次	在（他人）领导下开展活动，在解决非常熟悉的问题时，表现出自主性； 个人责任感。	解决典型的实践性问题。 按照规程指南，选择一种熟悉的行动方式。 根据行动完成条件，调整行动。	基于实践经验，应用事实性知识； 在职业性培养过程中获得信息。
第三层次	在（他人）领导下开展活动，在解决非常熟悉的问题或者类似问题时，表现出自主性； 根据领导提出的任务，设计自己的活动； 个人责任感。	解决典型的实践问题； 基于知识和实践经验，从已知的行动方式中选择一种。 根据行动完成的条件，调整行动。	根据经验，应用实践性专业知识； 在职业培养过程中，获得信息。
第四层次	在（他人）领导下开展活动，并在从已知的方法中，选择完成活动的方法时，融入独立性； 根据确定的任务，设计自己的（或他人的）活动； （进行）指导； 为既定任务的完成负责。	开展活动，解决要求独立分析工作环境及其可预见变化的不同的实践性任务； 从已知途径中，选择开展活动的途径，对活动进行日常和总结性监督、评估和调整。	应用职业知识和信息，在职业教育和实际职业经验中获得职业知识和信息。
第五层次	（开展）独立活动； 提出部门任务； 参与管理完成部门任务； 对部门工作完成结果负责。	在不同的工作环境条件下，在选择完成任务方式的基础上，开展解决实践性任务的活动； 对活动进行日常和总结性监督、评估和调整。	应用在职业教育和职业实践经验中获得的职业知识。独立寻找完成既定职业任务所需信息。
第六层次	（开展）独立的专业活动，提出自己和（或）下属的工作目标； 保证员工和相关部门的协作； 对部门和组织完成工作负有责任感。	（开展）旨在完成技术和业务任务的活动，这些任务要求选择和丰富完成任务的方法； 开发、实施、监测、评价和调整职业活动组成。	综合专业知识和经验（包括创新型知识和经验）； 独立寻找、分析和评价职业信息。
第七层次	决定大型机构及其下设机构的战略，作出决定，并管理其过程和活动（其中包括创新活动）。	开展解决发展问题的活动，以及研究新手段、使用不同方法（包括创新方法）的活动。	综合专业知识和经验，在某一确定的领域和（或）在不同领域的对接处创造新知识； 确定扩展活动所必须的信息源，并探寻信息。

续表

层次	“权利和责任的广度” （一般能力）	活动的复杂程度 （技能特点）	活动的科技含量 （知识特点）
第八层次	决定大型机构及其下设机构的战略，作出决定，并管理其过程和活动（其中包括创新活动），并承担责任。	开展用于解决研究性和设计性问题的活动，以提高可控过程的效率。	创造并综合跨学科的新知识，评价和选择扩展活动所必须的信息。
第九层次	确定战略，管理复杂的社会、生产及科学研究过程，并在行业、国家、国际范围内为（这些活动的）结果负责。	开展用于解决方法性、研究性和设计性问题的活动，以提高复杂的社会、生产和科学过程效率。	创造并综合跨学科和跨行业的基础性新知识，评价和选择扩展活动所必须的信息； 管理信息流内容。

资格始终是掌握具体教育计划和（或）实际经验的结果。为了提高技能，或改变每一层次的专业，可以通过进修和接受补充教育，或在具有相应许可证的机构接受再培训。

随着实践工作经验获得的增多，技能水平也可以得到提升，

在行业资格体系内部，要考虑不同的教育教学形式。根据工作人员的工作实践经验，可以构建个性化的教育路径和进修课程，这样可以纵向和横向提高技能水平。

3. 取得职业等级的基本途径

职业等级	取得职业等级的途径
一级	实践经验；和（或）在岗短期学习和（或）在具备不低于初等普通教育的基础上的短期课程
二级	实践经验；和（或）在具备不低于基础普通教育的基础上接受职业培训（教育机构的短期培训或者企业学习）
三级	实践经验；和（或）在具备不低于完全普通教育或初等职业教育（接受基础普通教育没有接受完全普通教育）基础上，接受职业培训（教育机构一年以下的职业培训或者企业学习）
四级	获得完全普通教育同时的初等职业教育；或者完全普通教育基础上的初等职业教育，和实践经验，或者职业培训（教育机构一年以下的职业培训或者或补充教育）；实践经验
五级	获得完全普通教育同时的中等职业教育；或者完全普通教育基础上的中等职业教育；或者初等职业教育基础上的中等职业教育；实践经验
六级	通常是学士；个别情况下，获得完全普通教育同时的中等职业教育，或者完全普通教育基础上的中等职业教育；实践经验
七级	硕士（学士教育计划完成基础上）；实践经验； （完全普通教育完成基础上）的专家；实践经验； 学士或者补充职业教育（ＭＢＡ或其他），实践经验
八级	大学后教育（获得副博士学位的教育计划；和（或）实践经验） 完成硕士培养计划；或者专家培养计划；补充教育计划（ＭＢＡ）；实践经验
九级	大学后教育（其中包括，科学副博士学位和实践经验，或者科学博士学位和实践经验）；和/或补充职业教育计划；或实践经验，以及行业、跨行业和国际的社会认可和专业认可

附录 H 《国际教育标准分类法》（ISCED 2011）①

目 录

1. 什么是《国际教育标准分法》
2. 分类单位
3. 跨等级课程、顺序课程和单元式课程
4. 《国际教育标准分类法》中教育的范围
5. 交叉分类的变量
6. 数据的类型和《国际教育标准分类法》
7. 《国际教育标准分类法》分类和编码系统
8. 《国际教育标准分类法》的管理
9. 《国际教育标准分类法》等级
10. 《国际教育标准分类法》0 级——早期儿童教育
11. 《国际教育标准分类法》1 级——初等
12. 《国际教育标准分类法》2 级——初级中等
13. 《国际教育标准分类法》3 级——高级中等
14. 《国际教育标准分类法》4 级——中等后非高等
15. 高等教育
16. 《国际教育标准分类法》5 级——短线高等
17. 《国际教育标准分类法》6 级——学士或等同
18. 《国际教育标准分类法》7 级——硕士或等同
19. 《国际教育标准分类法》8 级——博士或等同
20. 《国际教育标准分类法》2011 版与 1997 版的等级对比
21. 附件 1：《国际教育标准分类法》2011 版潜在教育路径
22. 附件 2：教育课程编码
23. 附件 3：受教育程度编码
24. 附件 4：教育的大类和学科
25. 附件 5：词汇表
26. 附件 6：《国际教育标准分类法》中的非正规教育：进一步的议题

① 见联合国教科文组织官网：http://www.unesco.org/new/en/unesco/。需要注意的是，联合国教科文组织发布的《国际职业教育分类法》（ISCED 2011）中文版，有些译文与我国现行的关于职业教育一些约定俗成的概念表述习惯不大一致，例如，skill 被译为“技艺”，应译为“技能”； Education Field 被译为“学科”，似应译为“教育领域或学习领域”，还有其他一些词汇也有这种情况。请读者阅读时综合考虑——笔者注。

1. 什么是《国际教育标准分类法》？

（1）《国际教育标准分类法》隶属于《联合国经济与社会分类法国际系列》，在世界统计中用于国家间可比较数据收集、汇编和分析。《国际教育标准分类法》是一个以教育等级和学科来组织安排教育课程和相关资格证书的参考分类。《国际教育标准分类法》是国际协商，并经联合国教科文组织成员国大会正式通过的结果。

（2）制定《国际教育标准分类法》的目的，是提供一个框架，对由课程及资格证书所界定的教育活动，按照国际公认的类别进行分类。《国际教育标准分类法》的基本概念和定义旨在能国际通用，覆盖所有教育系统，而无须考虑特定系统的情况。

（3）《国际教育标准分类法》采用以下两个主要的交叉分类变量，按课程内容对教育课程进行分类：教育的等级（见第 9 节）和教育的学科（见第 24 节附件 4）。本版《国际教育标准分类法》（2011 版）对 1997 版中的“教育等级分类”有所修订，并引入一个相关分类方法，以公认的教育资格证书划分受教育程度。1997 版的教育学科得以保留。

（4）按《国际教育标准分类法》汇编的资料，能用于收集决策者与其他使用者所感兴趣的许多不同方面的教育统计数字，包括在校生人数和到课率、教育中所投入的人力或资金，以及国民的受教育程度。

（5）使用《国际教育标准分类法》有助于把根据国家概念与定义所汇编的关于教育参加者、提供者和资助者的详细教育统计数字，转换成为能在国际上进行对比和解释的综合类别。

（6）根据《国际教育标准分类法》收集教育统计数据可以不同的数据来源为基础，如行政登记部门、个人和住户调查，以及宏观经济综合的统计数据等。《国际教育标准分类法》2011 版有关统计数据来源的实施指导将列入操作手册和其他培训材料中（见第 8 节管理章节）。

（7）《国际教育标准分类法》基于以下三要素：（i）国际公认的概念和定义；（ii）分类系统；和（iii）《国际教育标准分类法》对世界各国教育课程和相关资格证书进行的图谱分析。

（8）《国际教育标准分类法》图谱分析是一个重要工具，用以整理关于国家教育系统、其课程和相关资格证书的资讯，以确保《国际教育标准分类法》等级资料的可比性，并支持为国际统计目的对其所进行的解释。

（9）《国际教育标准分类法》图谱分析确保一个透明过程，通过对应分类标准与教育课程及其相关资格证书的特性，将国家教育课程及其相关资格证书编码为可比较的类别，以用于国际统计工作。

2. 分类单位

（10）《国际教育标准分类法》中的基本分类单位是国家（或地区）的教育课程和相关的公认教育资格证书。

（11）在《国际教育标准分类法》中，教育课程系指为在一段持续的时期内达到预定的学习目标或完成一组具体的教育任务而设计和组织的一套连贯或有顺序的教育活动或交流。目标包括提高个人、民事、社会和/或就业方面的知识、技艺和能力水平。学习目标，一般与为学习深造和/或从事某个职业或行业或某种职业或行业做准备相关联，但也可能与个人的发展和闲暇娱乐相关。教育课程的共同特征是，在达到学习目的或完成教育任务时会授予成功完成教育课程的证书证明。这一定义中的几个关键词应理解如：

（12）教育活动：通过某种形式的交流引发学习的有意识活动。

（13）交流：两个或更多的人之间，或无机媒介与人之间传输信息（信息、观念、知识、战略等）的关系。交流可分为言语的或非言语的、直接/面对面的或间接/远距离的，并可有各种各样的途径及媒介。

（14）学习：个人通过经历、实践、研究或授课而在信息、知识、理解力、态度、价值观、技艺、能力或者行为方面的获取或改变。

（15）有组织的：带有明确或隐含的目标并按一定的形式或有顺序计划的。这牵涉到一个能提供便利学习环境的代理机构（一人或多人或机构），和一种能组织交流的授课方法。授课一般牵涉某个以引发学习为目的而开展交流或传授知识和技能的教师或教练。授课的媒介也可以是间接的，例如通过无线电、电视、计算机软件、电影、录音、互联网或其他通信技术。

（16）持续的：学习过程带有持续时间和连续性的成分。

（17）国家层面对其教育课程可能有严格的界定和规定。《国际教育标准分类法》定义的教育课程照顾到不同国家的多种可能情况，以便达到在国际层面可进行比较的目的。

（18）教育课程中的教育活动还可以被分组为各国所说的“课”、“单元”、“单位”和/或“科目”。《国际教育标准分类法》的“课”在意义上等同于“单元”、“单位”和/或“科目”。教育课程也可以包含一些通常不被视为课的重要内容诸如游戏教学活动、实习、研究项目和写学位论文等。

（19）教育课程的分类决定教育系统统计资料的报告，例如，注册学生人数、入学人数、教师和其他人力和财务资源。教育课程的统计资料能够提供连接输入（进入教育系统的入学者），中间过程（参加率）和输出（资格证书）三者之间的信息。

（20）《国际教育标准分类法》的教育资格证书是，以文件的形式对成功地完成一个教育课程或课程的某个阶段的正式确认。获得资格证书的方式有：i）成功完成一个完整教育课程；ii）成功完成一个教育课程的某个阶段（中间资格证书）；iii）对在参加教育课程之外所掌握知识、技艺和能力的确认。当一个学生达到特定的学习目标，通常被认定为一个课程的成功完成。在《国际教育标准分类法》中，成功完成单独的“课”（例如“单元”或“科目”）而获得的单独学分不被视为资格证书。对这类情况，只有获得足够学分或完成等同于一个完整课程持续时间或覆盖一个完整课程的全部课目才可以代表一个资格证书。

（21）《国际教育标准分类法》2011 版将与教育课程相对应的公认资格证书考虑为一个相关的分类单位。在《国际教育标准分类法》中，“资格证书”一词是“资质证明”的同义词。其他词语如“证书”、“学位”、“毕业证书”，是资格证书的种类，在《国际教育标准分类法》中可看做为同义词。将相应的国家教育当局正式认可的资格证书进行分类是统计受教育程度资料的基础。

（22）《国际教育标准分类法》先对教育课程进行分类，然后再对资格证书进行分类。《国际教育标准分类法》图谱分析是一个显示教育课程与资格证书之间联系的工具。通常一个教育课程产生一个资格证书。但是，在某些情况下，几个课程可产生同样的资格证书，以及一个课程可产生若干资格证书。

（23）在过去的十年中，许多国家越来越普遍地承认通过非正规教育或非正式教育的学习。如果通过这种途径学得的技艺、知识和能力，与成功完成正规教育课程所得的技艺、知识和能力相类似，并可通过一个正式的资格证书来衡量，则《国际教育标准分类法》2011 版明确地容许对获得此类的资格证书进行分类。

（24）由于教育课程或资格证书与实际的教育成果之间没有直接的关系，《国际教育标准分类法》2011 版不能用来直接评估个人的能力。个人参加或成功完成的教育课程，最多只能是课程完成时技艺、知识和能力的大致反映。

（25）国家和地区的资格证书框架可以是一个有用的工具，用以区分与课程和资格证书相关的知识、技艺和能力。很多国家都存在这样的框架，以从可能的教育成果的角度来描述人口的能力和技艺的等级。建议各国将其国家或地区的资格证书框架与《国际教育标准分类法》之间的连接做得清晰易懂。

3. 跨等级课程、顺序课程和单元式课程

（26）在按照《国际教育标准分类法》等级对国家教育课程进行分类时，国家课程间的转变点和劳务市场的切入点并不总是与《国际教育标准分类法》等级之间的转变点相吻合。有三种这样的情况：i）跨《国际教育标准分类法》两个或两个以上等级的课程；ii）有顺序的两个或两个以上的课程一起构成一个《国际教育标准分类法》等级；iii）用单元或课目编排而没有明确顺序的课程。

（27）国家教育课程如果持续时间超过《国际教育标准分类法》等级所规定的持续时间标准（见第 70 段和第 71 段），则被认为跨一个以上的等级。因此，有必要界定在按照等级标准制定的课程进程内从一个《国际教育标准分类法》等级至下一个等级的一个或多个转变点。例如，当一个国家的小学教育课程为 8 年或更长时，最后的几个年级应分类为《国际教育标准分类法》2 级（例如，首先的六个年级分类为《国际教育标准分类法》1 级，最后的两个年级为《国际教育标准分类法》2 级）。

（28）为了对跨一个以上《国际教育标准分类法》等级的课程进行分类，课程内的现有转变点，如阶段或中间资格证书等，应用来将课程的相关年级划归对应的《国际教育标准分类法》等级。如果没有此种转变点，《国际教育标准分类法》等级的典型累计持续时间（见第 71 段）可指导如何确定《国际教育标准分类法》等级之间的界线。进一步的说明见关于《国际教育标准分类法》等级的第 10 节至第 19 节。

（29）跨一个以上《国际教育标准分类法》等级的课程，在低等级结束时，通常不提供资格证书。在这种情况下，应采用其他标准来界定等级的完成，例如，完整地参加了《国际教育标准分类法》低级中的最后年级，或具有资格进入《国际教育标准分类法》更高等级中的年级。

（30）对于报告跨《国际教育标准分类法》等级的课程，要有一些特别的考虑。一般使用年级或年份的统计数据，将学生注册人数分到《国际教育标准分类法》各等级。还可按照等级（或等级组，例如高等）估算财务和人力资源。当报告一个《国际教育标准分类法》等级的新入学或毕业生人数时，应对该课程所跨的各个等级分别考虑。

（31）为了遵从《国际教育标准分类法》各等级的持续时间标准（见第 70 段和第 71 段），如果两个或多个顺序课程合在一起符合最短持续时间标准，应当把它们划分在同一个《国际教育标准分类法》等级中。在这种情况下，教育系统中从第一个到第二个或后面的课程的等级数变化不反映在《国际教育标准分类法》各等级的报告数据中，但可反映在按《国际教育标准分类法》2 级和 3 级中的子类别“部分完成”或其他等级中的子类别“无等级完成”所获得的任何中间资格证书所作的报告中（见第 60 段）。如果在一个教育系统中一连串 4 个而不是 2 个或 3 个顺序课程构成《国际教育标准分类法》1 至 3 级时，就会出现这种情况。

（32）在报告构成一个《国际教育标准分类法》等级的两个或多个顺序课程时，需要特别的考虑。应合并这一等级所有课程的学生注册人数。入学人数的数据仅考虑那些进入该《国际教育标准分类法》等级中第一个课程的人数，毕业生人数的数据仅考虑完成该等级按顺序最后课程的人数。就受教育程度而言，只有被认可成功完成该等级按顺序排列的最后课程，才算作等级完成。被认可成功完成该《国际教育标准分类法》等级中按顺序的早期课程则在子类别“部分等级完成”或“无等级完成”中报告（见第 60 段）。

（33）单元式课程能使学生通过组合不同的单元，灵活安排学习内容。一套单元的组合可视为一个教育课程，但须符合《国际教育标准分类法》对于教育课程的定义（见第 11 段）。

（34）一个教育课程中任何单元的所有参加者，均视为该课程的入学注册人员，即使他们仅仅参加其中的单元，而这些单元本身也许比所给定《国际教育标准分类法》等级的典型持续时间短。如果成功完成一个教育课程所要求的单元数和种类，则可视为成功完成该单元课程。

4. 《国际教育标准分类法》中教育的范围

（35）《国际教育标准分类法》2011 版涵盖一个人一生中的任何阶段所接受的正规和非正规教育课程。不论这些被相关国家教育当局认可的资格证书是怎样获得的（例如通过成功完成一个正规教育课程或通过一个非正规教育课程或非正式的学习活动），这些资格证书是用来衡量受教育程度的。《国际教育标准分类法》既不覆盖非正式的、顺带的或无约束的学习课程，也不覆盖那些不被认可的资格证书。正规或非正规教育包括按照国情所设计的各种教育课程，如初期教育、常规教育、二次机会课程、扫盲课程、成人教育、继续教育、开放和远距离教育、实习、技艺或职业教育、培训或特殊需要教育。

（36）正规教育系指通过公共组织和被认可私人团体进行的制度化、有目的、有计划的教育，它们的总和构成一个国家的正规教育系统。因此，正规教育课程理应经相关的国家教育当局或任何其他与国家或地方的教育当局合作的相当的机构认可。正规教育主要由初期教育构成。职业教育、特殊需要教育和部分成人教育通常被认定为正规教育系统的一部分。来自正规教育的资格证书理应被承认，并因此属于《国际教育标准分类法》的范围。制度化教育即是由一个组织机构专门为教育和学习目的而设计的系统化教育安排，例如师生关系和/或师生互动等。

（37）正规教育一般在机构进行，该机构的宗旨是在具有连续教育路径的系统中，为小学生和学生提供全日制教育。个人首次进入劳务市场之前所受的正规教育即通常的全日制教育被称为初期教育。

（38）正规教育还包括采用与初期教育相同的课程内容和资格证书，但面向所有年龄组人员的教育。部分在工作场所开办的课程，如果所颁发的资格证书能获得国家当局或相当的机构认可，则也可视为正规教育。这些课程通常由教育机构和雇佣方合作提供（例如实习）。

（39）非正规教育，和正规教育一样，而并非非正式的、顺带的或无约束的学习，系指通过教育提供者进行的制度化、有目的、有计划的教育。非正规教育的突出特点是在个人一生学习的进程中对正规教育的补充、替代和/或完善。提供非正规教育的目的通常是为了保障所有个人受教育的权利。它顾及各种年龄的人但无须采用连续的路径结构；可能持续时间短和/或强度低；它通常以短课程、实习班或研讨班的形式提供。由非正规教育所得到的资格证书多数不被相关国家或地方教育当局承认为正式或等同于正式的资格证书，或者根本就没有资格证书。然而，也有通过参加严格限制的特定非正规教育课程而获得正式资格证书的情形：这通常出现在非正规课程所获得的技能与另外相对应的正规课程相同的情况中。

（40）根据各国的具体情况，非正规教育可以包括提供成人和青年扫盲、失学儿童的教育，以及有关生活技能、工作技能和社会或文化发展的课程。它可包括在工作场所为提高或调整现有资格证书和技能而进行的培训，为失业或待业人员进行的培训，以及某些情况下，作为通向正规教育和培训的替代教育路径。非正规教育还可包括为追求个人发展，不一定是与工作相关的学习活动。

（41）如果一个非正规教育课程的成功完成和/或非正规教育资格证书没有经过正规教育系统适当确认并获得相关国家或地方教育当局（或等同机构）的认可，通常不通向更高等级的教育。

（42）《国际教育标准分类法》2011 版中，出于统计的目的，对正规与非正规教育之间作出明显的区分。《国际教育标准分类法》2011 版建议采用内容和/或产生的资格证书等同的标准对非正规教育课程进行分类。第 26 节附件 6 提供了有关非正规教育课程分类的进一步指导。目前，有关教育的国际数据收集活动（图谱分析、调查、人口普查等）主要集中在正规教育。

（43）非正式学习不属于用于评估教育参与的《国际教育标准分类法》的范围，尽管，在确定受教育程度等级时，通过非正式学习所获得的公认资格证书被考虑在内。非正式学习系指有意的或慎重的但不是制度化的学习形式。因此，它缺乏像正规或非正规教育那样的组织性和系统性。非正式学习可包括在家庭、工作场所、地方社区中心，以及日常生活中基于自我督导、家庭督导或社会督导的学习活动。像正规和非正规教育一样，非正式学习可与顺带学习或无约束学习区别开来。

（44）《国际教育标准分类法》不包括顺带学习或无约束学习，如各种未经组织过的学习或所涉及的交流并不是为了引起学习。顺带学习或无约束学习可能是日常活动的副产品抑或其他没按照慎重的教育或学习活动而设计的事件或交流的附带结果。例如，通过参加会议、收听电台节目或观看电视节目，而这些并不是按教育课程设计的。

5. 交叉分类的变量

（45）《国际教育标准分类法》的主要交叉变量是教育等级和学科（教育学科,见第 24 节附件 4）。在各个等级之内，按补充标准对课程和资格证书做了进一步分类。它们包括：课程定向；《国际教育标准分类法》等级的完成；通向更高《国际教育标准分类法》等级；以及在国家学位和资格证书结构中的定位。并非所有的补充标准适用于所有的等级。此外，《国际教育标准分类法》0 级则按课程类型和目标年龄组作了进一步细分。由这些补充标准所提供的类别和子类别使得更详细地收集和报告国家间可比较数据成为可能。以下小节进一步叙述补充标准。

（46）未在《国际教育标准分类法》中描述的课程和资格证书的其他特点和特性，包括教育提供者、教育场景或地点、机构环境、提供教育的模式、参加者的类型或参加的模式。尽管这些特点没有明确地作为补充标准列入《国际教育标准分类法》，但是，这些特点有一个重要的功能，就是用于区分许多国家的课程的性质和确定数据收集的范围。

等级

（47）教育“等级”这个概念表现为采用一套有序的类别，用以根据学习经历以及一个课程应予传授的知识、技艺和能力的阶段性变化，将教育课程分组。《国际教育标准分类法》等级的概念，反映了一个教育课程内容从基础到综合的复杂程度和专业程度。

（48）因此，教育等级是基于这样一种认识，即教育课程可以归组于一套有序的类别。这些类别，根据教育内容的复杂程度，代表教育进阶过程中若干大的阶段。课程越复杂，教育等级就越高。

（49）将教育课程按照一个等级数列进行分类，旨在反映教育系统中可得到的全部教育路径：大多数教育系统提供了数种从《国际教育标准分类法》0/1 级至 8 级的可能路径（见第 21 节附件 1 中的图 2）。个人可能以许多方式安排自己受教育的路径，因为教育系统提供了多种分支途径、可供选择的课程顺序和第二次机会。但是，个人很少通过所有可能等级。

（50）按等级划分教育课程是为了反映它们的内容。但是，课目种类太多，涉及太多方面，太复杂，无法用统一方式直接评估和对比各教育系统课程的内容。由于没有直接的措施来对教育内容进行分类，《国际教育标准分类法》采用辅助标准，以帮助将一个特定的教育课程划入适当的教育等级。这些辅助标准有时在每一个《国际教育标准分类法》等级是特定的，因此将在各自章节中得到解释。每级关于持续时间和累积持续时间的通用标准将在本节的最后加以概括。

（51）这些辅助标准由主要和次要标准组成。主要标准说明各个《国际教育标准分类法》等级教育课程的必要特点。次要标准说明这一等级中许多但不是所有的教育课程所共有的特点（见第 10 节至第 19 节）。

（52）对课程进行分类的最重要的标准是其教育内容的复杂程度和专门程度，以及这一内容如何反映在辅助标准中。机构方面的因素不应当用来替代并作为一项分类标准的教育内容。例如，《国际教育标准分类法》4 级课程可在一般提供《国际教育标准分类法》5 级或 6 级课程的机构进行。

定向

（53）课程定向，在《国际教育标准分类法》2 到 5 级中是区分开的，在 6 到 8 级中有可能用到。定向有 2 个类别：普通和职业教育。在高等教育级中，将使用术语“学术”和“专业”各自代替“普通”和“职业”。《国际教育标准分类法》2011 版还没有更精确地在更高的《国际教育标准分类法》等级中定义学术和专业，但是为将来根据诸如教育的学科来区分学术和专业的定向提供了可能。在研究出学术和专业的定义之前，《国际教育标准分类法》5 级采用普通和职业教育的定义。

（54）职业教育系指主要为学习者掌握在某一特定的职业或行业或某类职业或行业从业所需的知识、技艺和能力而设计的教育课程。这样的课程可能有基于工作的成分（即实习）。成功完成这类课程后，可以获得由相关国家主管当局和/或劳务市场以从业为目的而认可的与劳务市场相关的职业资格证书。

（55）普通教育系指为发展学习者的普通知识、技艺和能力以及读写和计算技能而设计的教育课程，通常为参加者进入《国际教育标准分类法》同级或更高级阶段的教育课程做准备，并为终身学习奠定基础。这些课程通常是在学校或学院开设的。普通教育包括那些为参加者进入职业教育课程做准备的教育课程，但是这些教育课程既不为参加者从事某一特定的职业或行业或某类职业或行业做准备，也不直接授予与劳务市场相关的资格证书。

完成和通向更高等级教育

（56）成功完成一个教育课程的要求，例如达到学习目标，一般会在课程详细说明中规定。通常包括：

- 到课率要求（注册并正常上课，直至课程的最后一年）；和/或
- 表明掌握了预期的知识、技艺和能力。

（57）对知识、技艺和能力的掌握，构成一个教育课程的学习目标，其确认一般是：

- 通过（即成功完成）基于课目的期末考试或一系列考试；
- 积累规定的学分数；或
- 成功通过对所获得的知识、技能和能力的正式评估。

在正规教育中，成功完成课程后通常会获得相关国家教育当局认可的资格证书。

（58）《国际教育标准分类法》1 和 2 级（偶尔 3 或 4 级）并不总是以资格证书结束。在这些情况下，采用其他标准代替资格证书确定成功完成；例如参加了课程的最后一整年或准予通向更高等级的教育。

（59）当《国际教育标准分类法》1 至 3 级课程所获得的资格证书是为了给予直接通向一个更高《国际教育标准分类法》等级而设计时，获得该类资格证书则可视作等级完成。在《国际教育标准分类法》3 级的情况中，“更高《国际教育标准分类法》等级”意指《国际教育标准分类法》5、6 或 7 级。即使该资格证书仅限于通向某些更高等级课程，该资格证书仍被视为通向更高《国际教育标准分类法》等级。成功完成分类为《国际教育标准分类法》4 至 8 级中的课程可视为等级完成。但是，在完成课程之前获得的公认资格证书（即从成功完成课程的一个阶段产生的公认中间资格证书）被划为较低的《国际教育标准分类法》等级。

（60）《国际教育标准分类法》2 至 3 级的教育课程和相关资格证书划分为 4 个子类别：

a．无等级完成（因此不直接通向一个更高《国际教育标准分类法》等级——在 3 级的情况下，不直接通向 5、6 或 7 级）；

b．部分等级完成但不直接通向一个更高《国际教育标准分类法》等级；

c．等级完成但不直接通向一个更高《国际教育标准分类法》等级；

d．等级完成并直接通向一个更高《国际教育标准分类法》等级（在 3 级的情况下，直接通向 5、6 或 7 级的第一个高等课程）。

（61）若要考虑成功完成不通向更高等级（在 3 级的情况中，更高等级意指 5、6 或 7 级）的《国际教育标准分类法》2 或 3 级的课程为成功完成或部分等级完成，必须满足以下标准：（i）该课程应在所处《国际教育标准分类法》等级持续至少 2 年；（ii）若是《国际教育标准分类法》2 级课程，则其从《国际教育标准分类法》1 级开始的累计持续时间至少 8 年，若是《国际教育标准分类法》3 级课程，则其累计持续时间至少 11 年。各《国际教育标准分类法》等级中的较短课程的成功完成只能看做是该课程的成功完成。

（62）如果课程不满足内容、最少持续时间和累计持续时间标准，则被划入类别 1（无等级完成）。若课程是同一《国际教育标准分类法》等级的顺序课程的一部分并不直接通向更高等级，但其满足内容、最少持续时间和累计持续时间标准，则被划入类别 2（部分等级完成）。满足内容、最少持续时间和累计持续时间标准的终端课程，被划入类别 3（等级完成但不直接通向）。另外，只通向《国际教育标准分类法》4 级课程的 3 级课程也被划入类别 3（等级完成但不直接通向）。直接通向《国际教育标准分类法》5 级、6 级或 7 级的课程被划入类别 4（等级完成并直接通向）。

（63）针对特定参加者群体（有特殊需要的成人或个人）的课程持续时间，可以比所在《国际教育标准分类法》等级的常规教育同样课程的时间短或长。但是，如果所获资格证书表明掌握了与同级常规教育课程同等水平的知识、技艺和能力时，成功完成这样的课程可视为等级完成。

（64）参加一个课程但没有成功完成，是不符合等级完成或部分完成的条件的，因此，除《国际教育标准分类法》0 和 1 级之外，不用于考虑其受教育程度的等级。这样，没有成功完成一个给定课程的个人的受教育程度等级是其进入该课程之前所达到的等级。

（65）尽管等级完成的标准与成功完成有关并且它们仅直接适用于个人，但是作为一个整体的教育课程却是根据它们预定可能的最高资格证书来分类的，即使某些参加者不会获得这个最高资格证书。

在国家学位和资格证书结构中的定位

（66）《国际教育标准分类法》6 和 7 级的课程是根据其在国家学位和资格证书结构中的定位进行区分。为了正确地统计高等教育（或其构成等级）的初次入学和毕业生人数，有必要考虑国家课程和资格证书的顺序。对一个课程的定位是根据国家高等教育体系中学位和资格证书的顺序来进行的。

（67）一个《国际教育标准分类法》6 级课程，若不要求先完成另一个 6 级课程作为入学条件，则被归类为第一学位/资格证书课程。所有其他 6 级课程被归类为第二或其他学位/资格证书课程。

（68）如果 6 级课程的完成不是入学要求，那么《国际教育标准分类法》7 级课程则被归类为第一学位/资格证书课程。其他 7 级课程也许要求事先完成一个 6 级课程或另一个 7 级课程。这些课程在《国际教育标准分类法》中各自归类，以便更好地识别《国际教育标准分类法》7 级的初次入学和毕业生人数。

持续时间和累计持续时间标准

（69）鉴于其在课程等级分类和确定等级完成中的重要性，现对持续时间标准进行详细说明。其余标准的说明见第 10 节至第 19 节。

（70）《国际教育标准分类法》使用如下课程持续时间，作为对正规教育课程按级分类的标准：

- 0 级：无持续时间标准，但课程须具备至少等同于每天 2 小时和一年 100 天的教育活动；
- 1 级：课程持续时间为 4 至 7 年不等。最常见的持续时间为 6 年；
- 2 级：课程持续时间为 2 至 5 年不等。最常见的持续时间为 3 年；
- 3 级：课程持续时间为 2 至 5 年不等。最常见的持续时间为 3 年；
- 4 级：课程持续时间为 6 个月至 2 至 3 年不等；
- 5 级：课程持续时间为 2 至 3 年不等；
- 6 级：如接 3 级，课程持续时间为 3 至 4 年或以上不等；如接另一个 6 级课程，则 1 至 2 年不等；
- 7 级：如接 6 级，课程持续时间为 1 至 3 年不等；如直接接 3 级，则 5 至 7 年不等；
- 8 级：课程持续时间至少为 3 年，但可能更长。

（71）《国际教育标准分类法》使用如下累计持续时间，作为对正规教育课程按级分类的标准：

- 《国际教育标准分类法》1+2 级：典型的累计持续时间为 9 至 10 年，但可为 8 至 11 年；
- 《国际教育标准分类法》1+2+3 级：典型的累计持续时间为 12 年，但可为 11 至 14 年。高等教育入学要求有《国际教育标准分类法》1 至 3 级至少 11 年的教育。

（72）在非全日制或单元课程中应用持续时间标准时，应采用与全日制等同的理论课程持续时间。

（73）虽然《国际教育标准分类法》的主要目标是促进收集和使用可比较的教育数据，但是，也应当承认各国的情况可能不同，在确定等级的持续时间时需要有灵活性。因此，第 70 段和第 71 段提供了一系列的持续时间年数。在对课程进行分类时，最好采用最常见或典型的持续时间。

（74）第 70 段和第 71 段中所述的等级持续时间和累计持续时间应作为一种指导。但是，机构转变点也可用作标准，将一个课程归类到一个《国际教育标准分类法》等级。国家在确定与国际类别相应的转变点时主要地以教育课程内容为依据，而不是以（累计）持续时间为依据。

6. 数据的类型和《国际教育标准分类法》

（75）《国际教育标准分类法》通常是用于统计参加者人数、入学人数、毕业生人数和受教育程度。《国际教育标准分类法》不是一个关于数据收集的指南，也不详细规定怎样运作统计单位和数据收集的覆盖面。但是，在对不同类型的统计应用《国际教育标准分类法》时，应考虑以下原则。

学生注册人数、到课率和入学人数

（76）为了准确地按《国际教育标准分类法》等级和类别衡量学生注册人数、到课率和入学人数，学生必须划分到每一个《国际教育标准分类法》等级、类别和子类别。组织机构的因素不应作为收集统计数据的依据。同一机构中处于不同《国际教育标准分类法》等级和类别的学生人数需要分别报告，必要时可使用估算数据。跨《国际教育标准分类法》不同等级教育课程的学生人数，应采用按年级或阶段分的统计数据报告。

（77）将学生划入《国际教育标准分类法》的等级和类别，是按照课程的特点而不是学生个人的特点。例如，学前教育这一类别面向的是 3 岁和 3 岁以上的儿童，但在这一课程注册的年龄较小的儿童也应在这一类别中报告。同样，使用关于通向更高等级的类别的统计应基于课程的设计而不是学生的路径。

（78）一个《国际教育标准分类法》等级的新入学者必须与进入教育课程但未进入新等级的入学者区分开来。如果一个教育课程入学者在之前已进行了同一等级的课程，则在报告这一等级的入学人数时，排除该教育课程的

这部分入学人数。对于跨两个《国际教育标准分类法》等级的课程而言，需将进入较高等级一年级的参加者视为一个《国际教育标准分类法》等级的入学人数，尽管从国家的角度而言，他们将在同一课程内继续接受教育。

毕业生人数

（79）一个《国际教育标准分类法》等级的毕业生人数包括那些进入并成功地完成一个归类为“等级完成”的教育课程的学员。原则上，为了维持入学人数、学生注册人数和毕业生人数的链接一致，只应计入那些入学注册并成功完成整个等级或一组等级（例如高等教育中的首次毕业）的学生。仅通过成功等级完成的一个阶段而获得同样或同等资格证书的学生，不应计入毕业生人数。

（80）在任何一个指定的《国际教育标准分类法》等级，其毕业生人数只应在成功完成最高课程的等级时被统计一次。这与高级中等教育和高等教育尤其相关，因为在同一个等级内一系列课程可能先后相接。毕业生人数的精确测定意味着可以跟踪学生个人从入学至完成贯穿等级（或一组等级）的情况。由于这在实际中不切实可行，因此有必要研究发展近似方法来推知毕业生人数数据，例如通过基于样本的同届跟踪调查方法。

受教育程度

（81）个人的受教育程度系指个人完成的最高《国际教育标准分类法》等级。为了方便操作，受教育程度通常是根据被公认资格证书证明成功完成的最高教育课程来评定的。公认的中间资格证书归类于比该课程本身低的等级。

（82）“成功完成的教育课程”这一概念，一般是指学生到校上课并完成了一个正规教育课程（见第 56 段至第 58 段）。

（83）相关国家教育当局可能认可，通过非正规教育课程或通过非正式学习的方法得到的技能经确认所获得的资格证书，等同于正规教育资格证书。《国际教育标准分类法》定义的受教育程度概念也涵盖这些资格证书。如果出自非正规教育的资格证书或技能确认不被认可等同于正规资格证书，则它们不在《国际教育标准分类法》的涵盖范围（见第 35 段）。

（84）《国际教育标准分类法》中关于受教育程度的定义应该与其他关于个人教育成绩的定义区分开来。这些可包括参加过但未成功完成的教育等级，或可能通过标准化的测试或学校教育年数确定的个人实际知识、技艺和能力（即读写和计算能力的等级）。

（85）仅参加一个教育课程的部分或不满足完成要求（例如没通过最后考试）的个人没有资格称成功完成课程。应根据他们成功完成的最高《国际教育标准分类法》等级将他们进行分类（即进入没有成功完成的课程之前）。

（86）受教育程度为 0 级与教育课程的 0 级相比有不同含义：它意味着没有成功完成《国际教育标准分类法》1 级。这包括那些从未上过一个教育课程，或受过早期儿童教育或初等教育但未成功完成初等教育的个人。本受教育程度等级考虑了几个子类别（见表 4）。

（87）受教育程度分类可依据，所完成（或部分完成）的《国际教育标准分类法》等级、课程定向和通向更高《国际教育标准分类法》等级。如果一个人多次成功完成同一《国际教育标准分类法》等级（例如参加两个不同的供平行选修课程），应根据最近获得的资格证书特点报告。

（88）受教育程度统计资料的报告涵盖各年龄组的个人，其中某些或许多人所完成的教育课程或者获得的资格证书可能与目前提供的不同。为了使教育程度指标具有跨时间和教育届数的可比性，受教育程度应以在成功完成时教育课程和公认资格证书的特点为基础进行分类。

7. 《国际教育标准分类法》分类和编码系统

（89）《国际教育标准分类法》的分类由并行的教育课程等级（《国际教育标准分类法》教育课程或 ISCED-P）和受教育程度等级（《国际教育标准分类法》受教育程度或 ISCED-A）两个编码系统构成。在两个编码系统中，都确认了 9 个不同的等级。在每一个等级中，如果适用，采用补充标准确认进一步分类和子分类。教育课程和受教育程度都采用三数字编码系统。

表 1　《国际教育标准分类法》编码系统：第一个数字——等级

《国际教育标准分类法》教育课程 （ISCED-P）		《国际教育标准分类法》受教育程度（ISCED-A）	
0	早期儿童教育	0	低于初等
1	初等	1	初等
2	初级中等	2	初级中等
3	高级中等	3	高级中等
4	中等后非高等	4	中等后非高等
5	短线高等	5	短线高等
6	学士或等同	6	学士或等同
7	硕士或等同	7	硕士或等同
8	博士或等同	8	博士或等同
9	别处未分类	9	别处未分类

表 2　《国际教育标准分类法》编码系统：第二个数字——类别 [1]

《国际教育标准分类法》教育课程（ISCED-P）		《国际教育标准分类法》受教育程度 （ISCED-A）	
0	未进一步定义	0	未进一步定义
1	早期儿童教育开发	1	从未上过一个教育课程
2	学前教育	2	某些早期儿童教育
3	未使用	3	某些初等（未完成《国际教育标准分类法》1 级）
4	普通/学术	4	普通/学术
5	职业/专业	5	职业/专业
6	定向未定 [2]	6	定向未定 [3]
7	未使用	7	未使用
8	未使用	8	未使用
9	别处未分类	9	别处未分类

1．教育课程：课程类型（ISCED-P 0 级）、定向（ISCED-P 2 至 8 级）、未进一步定义（ISCED-P1 级）

受教育程度：参加（ISCED-A 0 级）、定向（ISCED-A 2 至 5 级）、未进一步分类（1 级和 6 至 8 级）

2．在教育课程 6 至 8 级中使用

3．在受教育程度 5 至 8 级中使用

表 3　《国际教育标准分类法》编码系统：第三个数字——子类别 [1]

《国际教育标准分类法》教育课程（ISCED-P）		《国际教育标准分类法》受教育程度（ISCED-A）	
0	未进一步定义	0	未进一步定义 [2]
1	认可的课程成功完成，不够《国际教育标准分类法》等级完成或部分完成（因此不直接通向《国际教育标准分类法》更高等级课程）	1	未使用
2	认可的课程成功完成，足够《国际教育标准分类法》等级部分完成但不直接通向《国际教育标准分类法》更高等级课程	2	部分等级完成——不直接通向《国际教育标准分类法》更高等级课程
3	认可的课程成功完成，足够《国际教育标准分类法》等级完成但不直接通向《国际教育标准分类法》更高等级课程 [3]	3	等级完成——不直接通向《国际教育标准分类法》更高等级课程 [2]
4	认可的课程成功完成，足够《国际教育标准分类法》等级完成并直接通向《国际教育标准分类法》更高等级课程 [3,4]	4	等级完成——直接通向《国际教育标准分类法》更高等级课程 [2,3,5]

续表

《国际教育标准分类法》教育课程（ISCED-P）		《国际教育标准分类法》受教育程度（ISCED-A）	
5	第一学位/资格证书课程——学士或等同（3～4 年）	5	未使用
6	长线第一学位/资格证书课程——学士或硕士或等同	6	未使用
7	第二或其他学位/资格证书课程——完成一个学士或等同课程	7	未使用
8	第二或其他学位/资格证书课程——完成一个硕士或等同课程	8	未使用
9	别处未分类	9	别处未分类

1. 教育课程：完成/通向（ISCED-P 2 至 5 级和 8 级）、在国家学位/资格证书结构中的定位（ISCED-P6 至 7 级）、未进一步定义（ISCED-P 0 至 1 级）。

教育程度：完成/通向（ISCED-A 2 至 4 级）、未进一步定义（ISCED-A 0 至 1 级和 5 至 8 级）

2. 在受教育程度 ISCED-A 1 级和 5 至 7 级中，包括成功完成《国际教育标准分类法》更高级课程或课程的一个阶段，不够等级完成或等级部分完成。

3. 在《国际教育标准分类法》3 级的情况下，“《国际教育标准分类法》更高等级”指的是 5 至 7 级课程。

4. 在《国际教育标准分类法》5 和 8 级的情况下，全部课程归类于类型 4，无论它们是否通向《国际教育标准分类法》更高等级。

5. 在受教育程度 ISCED-A 2 至 4 级中，包括成功完成《国际教育标准分类法》更高级课程或课程的一个阶段，不够等级完成或等级部分完成。

（90）并不是所有的类别和子类别的组合都存在或普遍存在。因此，本文件中规定的三数字编码仅限于使用中的组合情况。第 22 节和第 23 节（附件 2 和 3）给出了这些编码的完整一览表。如果《国际教育标准分类法》的使用者发现了类别和子类别的另外组合，可使用为补充标准规定的现行编码，扩展三数字编码表。

8.《国际教育标准分类法》的管理

（91）联合国教科文组织统计研究所（UIS）是《国际教育标准分类法》的监管人，因此负责发展、维护、更新和修改参考分类方法，并指导《国际教育标准分类法》有效和一致的使用，以便收集和分析数据。联合国教科文组织统计研究所应该致力于维持与其他相关分类法监管者的联系，以便保证与其他相关分类法一致。

（92）统计研究所的其他责任还包括:说明如何使用分类方法的结构和细节来制作和列示统计资料；推动将《国际教育标准分类法》用于国家间可比较统计；对国家提供指导材料、培训和技术支持，以保证分类法在全世界的有效实施和应用；建立监测机制追踪《国际教育标准分类法》使用者遇到问题时的适当反馈；和与其他数据收集合作伙伴成立一个《国际教育标准分类法》委员会来复审分类法，并对它的实施提出建议（见第 96 和第 96 段）。

（93）统计研究所计划编制一份操作手册，以利于国家开展对本国教育系统的《国际教育标准分类法》分类和图谱分析（先对正规教育课程和资格证书）工作。手册应提供详细的指导和解释条文（包括某些国家的例子）对《国际教育标准分类法》进行阐明。如果分类法的使用者认为必要并提出要求，统计研究所应提供额外的指导和培训材料。一旦合适，这些材料的电子版应在统计研究所的网站上可公开得到。

（94）应根据国家的需要和现存的能力，通过地区研讨会和技术援助和合作来安排实施培训。统计研究所将与数据收集合作伙伴就培训材料及其内容进行紧密工作。将《国际教育标准分类法》1997 版的图谱分析转换至《国际教育标准分类法》2011 版时，应给予特别注意，包括关于新的或改革过的课程分类的指针。预计采用《国际教育标准分类法》2011 版进行首次国际教育数据收集将始于 2013 年或 2014 年。

（95）统计研究所计划维护一个数据库，其中载有按照《国际教育标准分类法》编制的国家教育系统（正规教育课程和资格证书）的图谱分析，并将使其能在统计研究所的网站上查阅和适当升级，以便反映国家教育系统随时间的变化。

（96）为了保证符合新的《国际教育标准分类法》，应在《国际教育标准分类法》的实施中建立质量保证机制。统计研究所计划与国家和合作伙伴的数据收集代理机构（包括欧盟统计局和经合发组织）进行紧密工作，以保证

图谱分析与《国际教育标准分类法》一致和必要升级。应与成员国和其他相关代理机构一起工作，建立一个机制，以便同行审查正规国家教育课程和资格证书的图谱分析。

（97）统计研究所将组建一个《国际教育标准分类法》委员会，向统计研究所就国家教育课程和资格证书的分类提供咨询意见，审查现行《国际教育标准分类法》版本，并查明可进一步发展的潜在领域，但是，修改《国际教育标准分类法》不属于该委员会的职权范围。委员会成员应由联合国教科文组织（联合国系统各组织中的主要代理机构）、其他适当的相关分类法监管机构，以及诸如经合发组织和欧盟统计局（UOE）等主要教育数据收集伙伴等永久成员组成。委员会委员的构成应保持技术和地理上的平衡，因此还应另外包括许多经选定的教育专家，与来自研究机构和用户社区的代表，了解《国际教育标准分类法》并代表世界不同地区的教育、统计和分类专家，作为非永久性的代表。

9. 《国际教育标准分类法》等级

（98）以下章节对《国际教育标准分类法》的 9 个等级进行了界定。关于每个《国际教育标准分类法》等级章节的结构如下：

A．主要特点：描述不同《国际教育标准分类法》等级中课程的目标，授课的组织方法（教学过程的特点和适用的典型评估方法），以及课程的进入要求。对于某些《国际教育标准分类法》等级，还说明教育课程为人们所常用和熟知的名称，以便于理解国家教育课程与《国际教育标准分类法》等级之间的对应关系。

B．分类标准：采用主要标准和次要标准，更为正式地界定如何将教育课程分类为《国际教育标准分类法》中的相应等级。如欲更详细地了解关于《国际教育标准分类法》中“等级”的总体概念，请参阅第 5 节。

C．有关跨《国际教育标准分类法》等级的课程的考虑：对包含同时又超出一个《国际教育标准分类法》等级的教育课程进行分类提供进一步指导。如欲更详细地了解关于跨不同《国际教育标准分类法》等级课程的基本概念，请参阅第 3 节。

D．补充标准：按照课程的定向、等级完成和通向更高《国际教育标准分类法》等级课程、课程持续时间或在国家学位/资格证书中的定位确定用以区分《国际教育标准分类法》等级内不同类型的课程的特性。如欲更完整地了解《国际教育标准分类法》的这些补充标准，请参阅第 5 节。

E．包括在《国际教育标准分类法》等级中的其他课程：指出不十分典型或非正规的（例如特需、二次机会或成人教育）教育课程，这些课程不一定符合所有分类标准（例如典型入学年龄），但在内容的复杂程度上等同于归类于这一《国际教育标准分类法》等级的其他课程。因此，这些课程也被归类于相应的《国际教育标准分类法》等级。

F．教育课程的分类：提供用于教育课程的《国际教育标准分类法》教育课程等级、类别和子类别的详细编码。

G．受教育程度的分类：提供用于教育资格证书和对成功完成教育课程作类似测定的教育程度等级、类别和子类别的详细编码。还说明在哪些情况下需要将一个教育资格证书分类为不同的《国际教育标准分类法》受教育程度等级， 而不是与通常从中获取资格证书的教育课程所对应的《国际教育标准分类法》教育课程等级。

（99）在说明了各个《国际教育标准分类法》等级以后，第 20 节提供了一份对比表格（表 20 和表 21），显示《国际教育标准分类法》2011 版与 1997 版之间的联系。

10. 《国际教育标准分类法》0 级——早期儿童教育

A．主要特点

（100）设置《国际教育标准分类法》0 级课程，或“早期儿童教育”，通常是使用整体方法设计，用以支持儿童认知、体格、社交和情感的早期发展以及引导年幼儿童进入有组织的家庭外授课。《国际教育标准分类法》0 级指的是那些有教育内容的早期儿童课程。这些课程以开发融入学校、社会必需的社会情感技能和开发学术预备必需的某些技能以及使其为进入初等教育做好准备。

（101）在本级，课程不必是高度结构化的，但目的是，在人身安全的环境中，提供一套有组织和有目的的学习活动。这些课程使得儿童们在工作人员/教育者的指导下与其他的儿童们，通过启发想象力和游戏为基础的活动，进行互动学习。

（102）《国际教育标准分类法》0 级课程以年龄未满进入《国际教育标准分类法》1 级课程的儿童作为对象。有两个《国际教育标准分类法》0 级课程类别：早期儿童教育开发和学前教育。前者含有针对较年幼儿童（在 0～2 岁范围）的教育内容，而后者是针对年龄 3 岁至初等教育开始的儿童。

（103）世界上有许多《国际教育标准分类法》0 级课程的提法，例如英语“early childhooddevelopment”（早前儿童教育和开发）、“play school”（幼儿园）、“reception”（欢迎班）、“pre-primary or pre-school”（学前或学校前），或法语“educación inicial”（起步教育）。对于法语被称为“crèche”（托儿所）、英语被称为“day-care centres”（托儿中心）、“nursery”（托儿所）或法语被称为“guardería”（幼儿园）的课程，重要的是保证满足下述《国际教育标准分类法》0 级分类标准。出于国际可比性目的，术语“早期儿童教育”（early childhood education）用于标示《国际教育标准分类法》0 级。

B．分类标准

（104）定义“早期儿童教育”的相关标准如下：

主要标准

a．课程的教育属性（见第 105 和 106 段）；

b．机构背景（见第 107 段）；

c．课程设置对象儿童的典型年龄（见第 102 和 108 段）；和

d．课程强度和持续时间（见第 110 段）。

次要标准

a．工作人员资格证书（见第 111 段）；

b．规范框架的存在（见第 112 段）；和

c．通常不是义务教育的一部分（见第 113 段）。

（105）早期儿童教育开发的教育属性描述如下：学习环境具备视觉兴奋和语言丰富的特点，培养以掌握语言和使用语言进行有意图的交流为重点的自我表达。儿童们在看管下，与工作人员互动，有活跃玩耍的机会，以便他们能练习协调能力和运动技能。《国际教育标准分类法》不包括仅提供儿童护理（看管、营养和健康）的课程。

（106）学前教育的教育属性描述如下：通过与同龄人及教育工作者的互动，幼儿提高语言的使用和社交能力，开始发展逻辑和推理技能，以及随着他们的思考进程交谈。给他们介绍字母和数学的概念、语言的理解和使用，鼓励他们去探究周围的世界和环境。可采用有看管的简单运动活动（如，通过游戏锻炼体能和其他活动）和基于玩耍的活动作为学习机会，促进与同龄人的社交互动并发展技能、自理和学校准备。

（107）《国际教育标准分类法》0 级课程常常是以学校为基础的，或者是制度化地组织一组儿童的情况（即以中心为基础的、社区为基础的、家庭为基础的）。但是《国际教育标准分类法》0 级排除了纯粹以家庭为基础的安排，这些安排也许有一定目的但是没有被组织成一个“课程”（即孩子们跟从父母、其他亲属或朋友的非正式学习）。

（108）在《国际教育标准分类法》0 级中，早期儿童教育开发课程以年龄为 0～2 岁幼儿为对象；学前教育开发课程以年龄 3 岁至《国际教育标准分类法》1 级开始年龄的儿童为对象。学前教育年龄上限取决于各个进入《国际教育标准分类法》1 级（即初等教育）的理论年龄的情况（见第 117 段）。

（109）整合的早期儿童教育课程（即以年龄 0 岁至《国际教育标准分类法》1 级开始年龄儿童为对象的教育课程），跨《国际教育标准分类法》0 级两个子类别，在分类时需要特别考虑。对于按年数、阶段或周期细分的课程：那些与第 105 段内容标准对应的课程应被划分为早期儿童教育开发，而那些与第 106 段内容标准对应的课程应被划分为学前教育。没有细分课程的地方，应以参加者的年龄为基础，将他们分类为以上两个类别。

（110）《国际教育标准分类法》推荐如下最小强度和最少持续时间来增进国际可比性：按时间计必须至少相当于每天 2 小时和每年 100 天的教育课程，才能归类于《国际教育标准分类法》。

（111）如果合适，在那些要求教育者具有师范资格证书的教育系统中，该要求是一个好的辅助标准。这一点将早期儿童教育从无须要求明确经过师范培训过的员工的儿童护理中区分出来。

（112）相应的，如果相关的国家主管当局（即教育部、其他相关部委或附属机构）发布或认可的参考或规范框架存在，则该框架是一个区分教育课程的好的辅助标准。这就包括了给年幼儿童提供学习机会的指导方针、标准或说明。

（113）在有义务学校教育的教育系统中，满足上述标准的非义务教育课程划分为《国际教育标准分类法》0 级。此外，在某些国家，义务教育的第一个阶段或周期如果满足《国际教育标准分类法》0 级的标准，也可以划分为这个等级。因此，尽管某些教育系统属于以上情况，但是义务教育的开始，不是一个将《国际教育标准分类法》0 级课程从《国际教育标准分类法》1 级课程中区分开的充分标准。

C．有关跨《国际教育标准分类法》等级课程的考虑

（114）跨《国际教育标准分类法》0 和 1 级的教育课程，在分类时需要特别考虑。在基础教育包括部分早期儿童教育的教育系统中，只有符合第 104 段所给标准的年级、阶段或周期，应划为《国际教育标准分类法》0 级。符合第 124 段所给标准的年级、阶段或周期，应划为《国际教育标准分类法》1 级。

（115）如果分类标准的应用没有在《国际教育标准分类法》0 级和 1 级之间给出一个明确的界限，《国际教育标准分类法》推荐如下建议：（i）对于按阶段组织的跨《国际教育标准分类法》0 和 1 级课程而言，最接近年龄 6 岁的阶段结束应当用作《国际教育标准分类法》0 级和 1 级的转折点；（ii）对于不分阶段的跨《国际教育标准分类法》0 和 1 级课程而言，以 6 岁以下儿童为对象的年级应该划分为《国际教育标准分类法》0 级，余下的年级应划分为《国际教育标准分类法》1 级。

D．补充标准

（116）区分《国际教育标准分类法》0 级中的教育课程的一个标准：

—对象年龄组（见第 102 段）。

E．包括在《国际教育标准分类法》0 级中的其他课程

（117）《国际教育标准分类法》0 级包括符合第 104 段所述标准、为有特殊需要的儿童开设的课程，不考虑这些儿童的年龄。

F．《国际教育标准分类法》0 级教育课程的分类

（118）在《国际教育标准分类法》0 级教育课程中，编码 010 为早期儿童教育开发课程，编码 020 为学前教育课程（见第 102 段）。没有用第三个数字区分子类别。

G．《国际教育标准分类法》0 级和 1 级的受教育程度分类

（119）为了对受教育程度进行分类，0 级（低于初等）用于从未上过一个教育课程、受过一些早期儿童教育（《国际教育标准分类法》0 级），或受过一些初等教育但没有成功完成《国际教育标准分类法》1 级（上或未上过《国际教育标准分类法》0 级）的个人。表 4 提供了与学前教育和初等教育有关的受教育程度分类编码。

11. 《国际教育标准分类法》1 级——初等

A．主要特点

（120）设置《国际教育标准分类法》1 级课程，即“初等教育”，通常是为了给学生提供阅读、写作和数学的基本技能（即识字和算术），以及为学习和理解知识及个人和社会发展的核心领域、准备初级中等教育等奠定一个牢固的基础。处于基础层面的学习，几乎不涉及专业知识。

（121）《国际教育标准分类法》1 级的教育活动（特别是在早期的年级），通常不是提供特定科目的授课，而是采用一种综合方法，围绕单元、项目或广泛的学习范围进行组织。一般的，由一个主要教师负责一组学生，组织教学，但是一个班可能有多个教师，特别是针对某些专门科目或单元。

（122）年龄通常是这个级别唯一的入学要求。习惯的或法定的入学年龄常常是不低于 5 岁不大于 7 岁之间。这个等级的大多数课程持续 6 年，尽管它们的持续时间范围在 4 至 7 年之间。初等教育一般持续至年龄 10 至 12 岁（见第 132 至 134 段）。一旦完成初等教育课程，儿童可继续《国际教育标准分类法》2 级的教育（初级中等教育）。

（123）世界上有许多《国际教育标准分类法》1 级课程的提法，即英语“primary education”（初等教育）、“elementary education or basic education”（小学教育或基础教育（阶段一或低年级，如果一个教育系统有跨《国际教育标准分类法》1 和 2 级的课程））。出于国际可比性目的，术语“初等”（primary）用于标示《国际教育标准分类法》1 级。

B．分类标准

（124）定义“初等”的相关标准如下：

主要标准

a．基础知识、技艺和能力方面的系统授课（见第 125 段）；

b．典型的入学年龄和持续时间（见第 122 段）；和

c．一般由一个主要班级教师组织的授课（见第 126 段）。

次要标准

a．义务教育的一部分（见第 127 段）。

（125）《国际教育标准分类法》0 级和 1 级之间的界限应该与该教育系统内开始进行阅读、写作和数学方面的系统讲授和学习的转变点相吻合。尽管某些《国际教育标准分类法》0 级课程也许已经提供阅读、写作和数学方面的授课，但这些课程并没有在这些方面给予儿童牢固的基本技能，因此不够达到将它们划入《国际教育标准分类法》1 级的标准。进入国家指定的初等教育、小学或基础教育的机构或课程，一般标志着从学前教育至初等教育的转变。

（126）通常，一个主要教师负责一群儿童，采用综合方法，围绕单元、项目或广泛的学习范围进行组织，促进学习进程（特别是在初等教育的早期）。然而，一个班级可以有其他教师，特别是针对某些特定的科目。《国际教育标准分类法》1 级教师通常在核心科目受过师范教育训练。相比之下，在《国际教育标准分类法》2 级课程中，常常有多个在特定科目方面受过更深训练的教师讲授不同科目领域。

（127）除了部分或全部学前教育已为义务的教育系统以外，初等教育的开始通常与义务教育的开始相一致。因此，只要立法，义务教育就开始于《国际教育标准分类法》1 级或更早。

C．有关跨《国际教育标准分类法》等级课程的考虑

（128）跨《国际教育标准分类法》0 和 1 级或 1 和 2 级的教育课程，在分类时需要特别考虑。对初等教育属于 8 年以上教育课程一部分的教育体系，只有符合第 124 段标准的年级、阶段或周期，应划为《国际教育标准分类法》1 级。符合第 104 段所给标准的任何年级、阶段或周期，应划为《国际教育标准分类法》0 级，而符合第 143 段所给标准的任何年级、阶段或周期，应划为《国际教育标准分类法》2 级。

（129）如果分类标准的应用没有在《国际教育标准分类法》0 级和 1 级之间给出一个明确的界限，第 114 段和第 115 段中提供了确定《国际教育标准分类法》0 级结束和《国际教育标准分类法》1 级开始的标准。

（130）如果分类标准的应用没有在《国际教育标准分类法》1 级和 2 级之间给出一个明确的界限，推荐如下：（i）对于按阶段组织的跨《国际教育标准分类法》1 和 2 级课程而言，最接近从《国际教育标准分类法》1 级开始的 6 年的阶段的结束应用作《国际教育标准分类法》1 级和 2 级的转变点；（ii）对于不分阶段的跨《国际教育标准分类法》1 和 2 级课程而言，只有首先的 6 年应划为《国际教育标准分类法》1 级，余下的年数划为《国际教育标准分类法》2 级（见第 149 段）。

D．补充标准

（131）无。

E. 包括在《国际教育标准分类法》1 级中的其他课程

（132）《国际教育标准分类法》1 级也包括一些适合有特殊需要的个人的课程，如果该课程在阅读、写作和数学的基本技能方面提供系统的讲授和学习，而不考虑参加者的年龄。

（133）本级还包括初等教育二次机会或再教育课程。这样的教育课程通常以在完成初等教育之前即离校退学的个人为对象，使其再次进入教育系统并完成初等教育，或以完成初等教育后但希望进入一个仍未合格的教育课程或职业的个人为对象。参加者的年龄通常比《国际教育标准分类法》1 级对象年龄组别的大（但不一定是成人）。

（134）为成人或年长于典型的《国际教育标准分类法》1 级学生的青年开设的正规或非正规扫盲课程，如果内容的复杂程度与初等教育课程类似，也包括在本级之中。

F.《国际教育标准分类法》1 级教育课程的分类

（135）所有《国际教育标准分类法》1 级教育课程都编码为 100。没有用第二个或第三个数字区分类别或子类别。

G.《国际教育标准分类法》0 级和 1 级的受教育程度分类

（136）在为受教育程度编码时，要特别考虑那些受过但未完成初等教育的个人的分类。

（137）关于受教育程度，从《国际教育标准分类法》2 级课程获得的公认资格证书，认为不够《国际教育标准分类法》2 级完成或部分完成，则划分为《国际教育标准分类法》1 级（例如，持续时间少于 2 年的《国际教育标准分类法》2 级课程或从《国际教育标准分类法》1 级的开始起累计持续时间少于 8 年的课程）。

（138）与《国际教育标准分类法》0 级和 1 级课程有关的受教育程度分类编码，以及从初级中等教育课程获得但不够被认可为完成或部分完成《国际教育标准分类法》2 级的资格证书有关的分类编码见表 4。

表 4　《国际教育标准分类法》0 至 1 级受教育程度分类编码（ISCED-A）

受教育程度等级		类　别		子 类 别	
0 级	低于初级	01	从未上过教育课程	010	从未上过教育课程
		02	某些早期儿童教育	020	某些早期儿童教育
		03	某些初等教育（无等级完成）	030	某些初等教育（无等级完成）
1 级	初级	10	初等	100	包括公认成功完成初级中等课程但不够等级完成或部分完成

12.《国际教育标准分类法》2 级——初级中等

A. 主要特点

（139）《国际教育标准分类法》2 级课程，即“初级中等”教育，一般是建立在《国际教育标准分类法》1 级的学习成果之上。通常，教育的目标是为终身学习和人力开发奠定基础，在这个基础上教育系统可以系统地扩展进一步的教育机会。某些教育系统，为了给予个人相关就业的技能，也许已经提供《国际教育标准分类法》2 级的职业教育课程。

（140）本级课程，通常围绕更加主题化的科目进行组织，就广泛的科目引入理论概念。教师通常经过特定科目的师范训练，并且与《国际教育标准分类法》1 级相比，更经常地为一个班的学生配置几位具有所教专业科目知识的教师。

（141）《国际教育标准分类法》2 级开始于经过 4～7 年的《国际教育标准分类法》1 级教育后，《国际教育标准分类法》1 级持续时间以 6 年最为常见。进入《国际教育标准分类法》2 级的学生年龄通常在 10～13 岁之间（12 岁是最常见的年龄）。

（142）世界上有许多《国际教育标准分类法》2 级课程的提法，例如英语“secondary school”（中等学校（阶段一/低年级，如果全国性地存在一个跨《国际教育标准分类法》2 和 3 级的课程））、“junior secondary school”

（初级中等学校）、“middle school”（中学）、或“junior high school”（初级高中）。如果，一个课程跨《国际教育标准分类法》1 和 2 级，则常使用术语“elementary education or basic school （stagetwo/upper grades）”（初等教育或基础教育（阶段二/高年级））。出于国际可比性目的，术语“初级中等”（lower secondary）用于标示《国际教育标准分类法》2 级。

B．分类标准

（143）定义“初级中等”的相关标准如下：

主要标准

a．转变至更多科目化授课（见第 144 段）；

b．入学要求（见第 145 段）；和

c．从《国际教育标准分类法》1 级开始的累计持续时间（见第 146 段）。

次要标准

a．典型的入学年龄（见第 141 段）；

b．科目教师授课和教师资格证书（见第 147 段）；和

c．与义务教育的关系（见第 148 段）。

（144）《国际教育标准分类法》1 级和 2 级之间的界限应该与该教育系统注重科目化授课的转变点相吻合。

（145）本级要求完成《国际教育标准分类法》1 级，或通过先前教育或生活和工作的经验综合，具有学习《国际教育标准分类法》2 级内容的能力。在特定的国家，作为进入某些或全部《国际教育标准分类法》2 级课程的要求是，成功完成《国际教育标准分类法》1 级或达到特定水平。

（146）《国际教育标准分类法》2 级，通常终止于从《国际教育标准分类法》1 级开始的 8 至 11 年教育后，最普遍的累计持续时间为 9 年。在《国际教育标准分类法》2 级结束时，学生年龄一般为 14～16 岁（最常见的年龄为 15 岁）。

（147）与《国际教育标准分类法》1 级相比，在《国际教育标准分类法》2 级中要求的教师资格证书可能不同。《国际教育标准分类法》2 级教师通常有师范教育和胜任一个或多个特定科目的资格。另外，由于一个班通常配有几个讲授各自专业学科的教师，授课的组织形式会不同于《国际教育标准分类法》1 级。

（148）在许多有义务教育立法的教育系统中，初级中等教育的结束与义务教育（普通）的结束相一致。

C．有关跨《国际教育标准分类法》等级课程的考虑

（149）跨《国际教育标准分类法》1 和 2 级或 2 和 3 级的教育课程，在分类时需要特别考虑。只有符合第 143 段标准的年级、阶段或周期，应划为《国际教育标准分类法》2 级。符合第 124 段标准的年级、阶段或周期，应划为《国际教育标准分类法》1 级，而符合第 166 段标准的，应划为《国际教育标准分类法》3 级。

（150）如果分类标准的应用没能在《国际教育标准分类法》1 级和 2 级之间给出一个明确的界限，推荐使用第 128 段和第 130 段中提供的标准确定《国际教育标准分类法》1 级的结束和《国际教育标准分类法》2 级的开始。

（151）如果分类标准的应用没有在《国际教育标准分类法》2 级和 3 级之间给出一个明确的界限，推荐如下：（i）对于按阶段组织的跨《国际教育标准分类法》2 和 3 级课程而言，最接近从《国际教育标准分类法》1 级开始的 9 年的阶段的结束应用作《国际教育标准分类法》2 级和 3 级的转变点；（ii）对于不分阶段的跨《国际教育标准分类法》2 和 3 级课程而言，只有处于《国际教育标准分类法》1 级结束至《国际教育标准分类法》1 级开始后的 9 年学校教育的结束之间的那些年级应划为《国际教育标准分类法》2 级，余下的年数被划为《国际教育标准分类法》3 级（见第 171 段）。

D．补充标准

（152）区分《国际教育标准分类法》2 级教育课程的两个标准：

- 课程定向（见第 153 段）；
- 等级完成并通向更高《国际教育标准分类法》等级的课程（见第 154 段）。

课程定向

（153）第 55 段和第 54 段定义了以下两个定向类别：

普通；和

职业。

等级完成并通向更高《国际教育标准分类法》等级的课程

（154）《国际教育标准分类法》2 级有如下 4 个等级完成和通向子类别：

a．未完成《国际教育标准分类法》2 级（因此不通向更高《国际教育标准分类法》等级）：在《国际教育标准分类法》2 级持续时间少于两年或从《国际教育标准分类法》1 级开始不足 8 年就结束的短线终端课程（或顺序课程）。这些课程不通向《国际教育标准分类法》3 级。成功完成这种课程，不视为《国际教育标准分类法》2 级的完成。

b．部分完成《国际教育标准分类法》2 级并不直接通向更高《国际教育标准分类法》等级：《国际教育标准分类法》2 级的顺序课程中的部分课程，持续时间至少两年，从《国际教育标准分类法》1 级开始的累计持续时间至少 8 年才结束。这些课程不直接通向《国际教育标准分类法》3 级。成功完成这种课程，仅视为该等级的部分完成（只有顺序课程的最终课程可能准予通向《国际教育标准分类法》3 级）。

c．完成《国际教育标准分类法》2 级但不直接通向更高等级：在《国际教育标准分类法》2 级的持续时间至少两年，从《国际教育标准分类法》1 级开始的累计持续时间至少 8 年才结束，不通向《国际教育标准分类法》3 级的课程。这种课程的最终成功完成符合《国际教育标准分类法》2 级的完成。

d．完成《国际教育标准分类法》2 级并直接通向更高等级的课程: 给予直接通向《国际教育标准分类法》3 级的任何课程，不管在《国际教育标准分类法》等级的持续时间或从《国际教育标准分类法》1 级开始的累计持续时间。

E．包括在《国际教育标准分类法》2 级中的其他课程

（155）《国际教育标准分类法》2 级包括一些适合有特殊需要的个人的课程，这些课程是建立在从《国际教育标准分类法》1 级开始的基本讲授和学习进程的基础上，和/或提供与就业相关的技能。

（156）本级还包括初级中等二次机会或再教育课程。这样的教育课程通常以在完成初等教育之后但在完成初级中等教育之前即退学的个人为对象，使其再次进入教育系统并完成初级中等教育课程，或以完成初级中等但希望进入一个未获得资格的教育课程或职业的个人为对象。参加者的年龄通常比《国际教育标准分类法》2 级对象年龄组别的大。

（157）本级还包括内容的复杂程度与本级其他课程所提供的教育等同的成人教育课程。

F．《国际教育标准分类法》2 级教育课程的分类

（158）两个补充标准，即用“定向”为类别与“等级完成和通向下一个更高《国际教育标准分类法》等级”为子类别，用来进行报告。表 5 列示了用于初级中等课程的编码。

表 5　《国际教育标准分类法》2 级教育课程分类编码（ISCED-P）

类别（定向）	子类别（等级完成和通向更高等级课程）
24 初级中等 普通	241 不够等级完成或部分完成并且不直接通向高级中等 242 足够等级部分完成并且不直接通向高级中等 243 足够等级完成，不直接通向高级中等 244 足够等级完成，直接通向高级中等
25 初级中等 职业	251 不够等级完成或部分完成并且不直接通向高级中等 252 足够等级部分完成并且不直接通向高级中等 253 足够等级完成，不直接通向高级中等 254 足够等级完成，直接通向高级中等

G. 《国际教育标准分类法》2 级的受教育程度分类

（159）关于受教育程度，从《国际教育标准分类法》2 级课程获得的资格证书，如果被认为不够《国际教育标准分类法》2 级课程完成或部分完成，则划入《国际教育标准分类法》1 级（见表 4）。

（160）同样，从《国际教育标准分类法》3 级课程获得的资格证书，如果被认为不够《国际教育标准分类法》3 级课程完成或部分完成，则划入《国际教育标准分类法》2 级。

（161）与初级中等的受教育程度有关的分类编码，和与从高级中等课程获得且不够等级完成或部分完成的资格证书编码见表 6。

表 6 《国际教育标准分类法》2 级受教育程度分类编码（ISCED-A）

类别（定向）		子类别（等级完成和通向更高等级课程）	
10	初等	100	获得认可成功完成一个初级中等课程但不够等级完成或部分完成
24	初级中等普通	242	等级部分完成且不直接通向高级中等
		243	等级完成，不直接通向高级中等
		244	等级完成,直接通向高级中等[1]
25	初级中等职业	252	等级部分完成并且不直接通向高级中等
		253	等级完成，不直接通向高级中等
		254	等级完成，直接通向高级中等[1]

注：1. 包括获得认可完成高级中等的一个课程或课程的一个阶段但不够等级完成或部分完成。

13. 《国际教育标准分类法》3 级——高级中等

A. 主要特点

（162）设置《国际教育标准分类法》3 级课程，即“高级中等”教育，通常旨在完成中等教育，为高等教育做准备，或者提供与就业有关的技能，或者两者都是。

（163）本级的课程给学生提供，比《国际教育标准分类法》2 级课程更多样、更专业和程度更深的授课。这些课程更加差异化，选修和能力组别的范围增加。本级的教师，特别是在高年级，在授课的专业科目或学科上有很高的资历。

（164）《国际教育标准分类法》3 级始于从《国际教育标准分类法》1 级开始的 8～11 年的教育后。进入这级的学生年龄通常在 14～16 岁之间。《国际教育标准分类法》3 级通常结束于从《国际教育标准分类法》1 级教育开始的第 12 或 13 年（或年龄大约 18 岁），12 年为最常见的累计持续时间。不管怎样，高级中等的结束可能随各教育系统的情况常常处于《国际教育标准分类法》1 级教育开始的第 11～14 年范围内（或年龄大约 17 至 20 岁）。

（165）世界上有许多《国际教育标准分类法》3 级课程的提法，即英语“secondary school（stage two/upper grades）”（中等学校（阶段二/高年级））、“senior secondary school or （senior）high school”（高级中等学校或（高级）中学）。出于国际可比性目的，术语“高级中等”（upper secondary）用于标示《国际教育标准分类法》3 级。

B. 分类标准

（166）定义“高级中等”的相关标准如下：

a. 主要标准

① 普通和职业中等教育的第二/最后阶段（见第 167 段）；

② 入学要求（见第 168 段）；和

③ 从《国际教育标准分类法》1 级开始的累计持续时间（见第 164 段）。

b. 次要标准

① 更加差异化的课程，选修和能力组别的范围增加（见第 169 段）；和

② 教师资格证书（见第 170 段）。

（167）构成中等教育第二/最后阶段的课程可以是普通或职业的《国际教育标准分类法》3 级课程。其中某些课程，准予直接通向《国际教育标准分类法》4、5、6 或 7 级。当识别《国际教育标准分类法》等级之间的转变点时，应当保证普通教育和职业教育路径之间的对应。

（168）《国际教育标准分类法》3 级要求完成初级中等（《国际教育标准分类法》2 级），或通过先前教育或生活和工作的经验综合，具有处理《国际教育标准分类法》3 级内容的能力。进入某些或所有《国际教育标准分类法》3 级课程，可能要求拥有一个具体的《国际教育标准分类法》2 级资格证书或达到一个特定的水平。

（169）《国际教育标准分类法》2 级到 3 级的转变，应与教育系统的转变点相符， 这级教育系统提供学生更多样、更专业和程度更深的特定科目或学科的授课。一般的，这些课程更加差异化，增大了选修和能力组别的范围。

（170）《国际教育标准分类法》3 级教师资格证书的标准，与《国际教育标准分类法》2 级相比，可以不同。除了师范教育培训以外，通常这些教师在所教的题材中更加合格。

C．有关跨《国际教育标准分类法》等级课程的考虑

（171）跨《国际教育标准分类法》2 和 3 级或 3 和 5 级的教育课程，在分类时需要特别考虑。只有符合第 166 段标准的年级、阶段或周期，应划为《国际教育标准分类法》3 级。符合第 143 段标准的年级、阶段或周期，应划为《国际教育标准分类法》2 级，以及符合第 211 段标准的，应划为《国际教育标准分类法》5 级。

（172）如果分类标准的应用并没有在《国际教育标准分类法》2 级和 3 级之间给出一个明确的界限，第 149 段和第 151 段提供了确定《国际教育标准分类法》2 级结束和《国际教育标准分类法》3 级开始的标准。

（173）如果一个《国际教育标准分类法》3 级职业课程的理论持续时间，比同一教育系统的一个《国际教育标准分类法》3 级普通课程的理论持续时间，长 2 年或 2 年以上，那么这个课程应视为跨高级中等（《国际教育标准分类法》3 级）和中等后非高等（《国际教育标准分类法》4 级）或短线高等（《国际教育标准分类法》5 级）课程。那些超过《国际教育标准分类法》3 级普通课程的年级、阶段或周期，应根据其内容的复杂程度划入《国际教育标准分类法》4 或 5 级。

D．补充标准

（174）区分《国际教育标准分类法》3 级教育课程的两个标准：

- 课程定向（第 175 段）；和
- 等级完成并通向更高《国际教育标准分类法》等级课程（第 176 段）。

课程定向

（175）第 55 段和第 54 段定义了以下两个定向类别：

普通；和

职业。

等级完成并通向更高《国际教育标准分类法》等级课程

（176）《国际教育标准分类法》3 级有如下四个等级完成和通向子类别：

a．未完成《国际教育标准分类法》3 级（因此不能直接通向《国际教育标准分类法》5、6 或 7 级的第一个高等课程）：持续时间少于 2 年或从《国际教育标准分类法》1 级开始的累计持续时间少于 11 年的《国际教育标准分类法》3 级短终端（或顺序）课程。这些课程不直接通向《国际教育标准分类法》5、6 或 7 级。成功完成这样的课程不被视为《国际教育标准分类法》3 级的完成。请注意，这些课程也不直接通向《国际教育标准分类法》4 级。

b．部分完成《国际教育标准分类法》3 级但不直接通向《国际教育标准分类法》5、6 或 7 级的第一个高等课程：《国际教育标准分类法》3 级一连串顺序课程的一部分，其持续时间至少 2 年或从《国际教育标准分类法》1 级开始的累计持续时间至少 11 年后才结束的课程。这些课程不直接通向《国际教育标准分类法》5、6 或 7 级。成功完成这样的课程被认为是仅部分完成《国际教育标准分类法》3 级（只有顺序课程的最后课程可能通向《国际教育标准分类法》5、6 或 7 级的高等教育）。请注意，这些课程也不直接通向《国际教育标准分类法》4 级。

c．完成《国际教育标准分类法》3 级但不直接通向《国际教育标准分类法》5、6 或 7 级的第一个高等课程：本级持续时间至少 2 年或从《国际教育标准分类法》1 级开始的累计持续时间至少 11 年后才结束的课程。这些课程可能是终端的或可直接通向《国际教育标准分类法》4 级。成功完成这样的课程符合《国际教育标准分类法》3 级的完成。

d．完成《国际教育标准分类法》3 级并直接通向《国际教育标准分类法》5、6 或 7 级的第一个高等课程：直接通向《国际教育标准分类法》5、6 或 7 级第一个高等课程的任何课程，不管其在本级的持续时间或从《国际教育标准分类法》1 级开始的累计持续时间。这些课程也可直接通向《国际教育标准分类法》4 级。

E．包括在《国际教育标准分类法》3 级中的其他课程

（177）《国际教育标准分类法》3 级包括一些适合有特殊需要的个人的课程，但这些课程在内容的复杂程度上应等同于其他的《国际教育标准分类法》3 级课程。

（178）本级可以包括某些二期职业课程，其第二期期末的转变点与该系统提供的其他路径（主要是普通）的等级之间的转变点相吻合。

（179）本级还包括高级中等二次机会或再教育课程。这样的教育课程通常以在完成高级中等之前退学的个人为对象，使其再次进入教育系统并完成高级中等教育，或以那些完成了高级中等的个人为对象，满足他们进入未曾取得资格的教育课程或职业的愿望。参加者的年龄通常比《国际教育标准分类法》3 级对象年龄组别的大。

（180）本级还包括在内容的复杂程度上等同于其他 3 级课程的成人教育课程。

F.《国际教育标准分类法》3 级教育课程的分类

（181）两个补充标准，即用“定向”为类别与“等级完成和通向更高《国际教育标准分类法》等级”为子类别，用来进行报告。并非所有定向与完成和通向的组合在教育系统中都存在或者普遍存在。表 7 显示了高级中等课程编码。

表 7　《国际教育标准分类法》3 级教育课程分类编码（ISCED-P）

类别（定向）	子类别（等级完成和通向更高等级课程）
34 高级中等普通	341 不够等级完成或部分完成并且不直接通向中等后非高等或高等
	342 足够等级部分完成并且不直接通向中等后非高等或高等
	343 足够等级完成，不直接通向高等（但可直接通向中等后非高等）
	344 足够等级完成，直接通向高等（也可直接通向中等后非高等）
35 高级中等职业	351 不够等级完成或部分完成并且不直接通向中等后非高等或高等
	352 足够等级部分完成并且不直接通向中等后非高等或高等
	353 足够等级完成，不直接通向高等（但可直接通向中等后非高等）
	354 足够等级完成，直接通向高等（也可直接通向中等后非高等）

G.《国际教育标准分类法》3 级的受教育程度的分类

（182）关于受教育程度，《国际教育标准分类法》3 级课程的公认资格证书，如果被认为不够《国际教育标准分类法》3 级完成，则划入《国际教育标准分类法》2 级。

（183）同样地，《国际教育标准分类法》4 级课程的公认资格证书，如果被认为不够《国际教育标准分类法》4 级完成，则划入《国际教育标准分类法》3 级。

（184）与高级中等课程和资格证书有关的受教育程度分类编码见表 8。

表 8　《国际教育标准分类法》3 级受教育程度分类编码（ISCED-A）

类别（定向）	子类别（等级完成和通向更高等级课程）
24 初级中等普通	244 获得认可完成一个高级中等普通课程但不够等级完成或部分完成
25 初级中等职业	254 获得认可完成一个高级中等职业课程但不够等级完成或部分完成
34 高级中等普通	342 等级部分完成，不直接通向中等后非高等或高等 343 等级完成，不直接通向高等（但可直接通向中等后非高等） 344 等级完成，直接通向高等[1]（也可直接通向中等后非高等）
35 高级中等职业	352 等级部分完成并且不直接通向中等后非高等或高等 353 等级完成，不直接通向高等（但可直接通向中等后非高等） 354 等级完成，直接通向高等[1]（也可直接通向中等后非高等）

注：①包括获得认可完成中等后非高等的课程的一个阶段但不够等级完成。

14.《国际教育标准分类法》4 级——中等后非高等

A. 主要特点

（185）中等后非高等教育，是在中等教育的基础之上提供学习经历，为进入劳务市场和高等教育做准备。它针对那些期望获得的知识、技艺和能力低于高等教育复杂程度的个人。设置《国际教育标准分类法》4 级课程，即“中等后非高等”教育，一般是为了给那些完成《国际教育标准分类法》3 级但他们的《国际教育标准分类法》3 级资格证书没有供其继续至高等教育或就业所需有的资格。例如，《国际教育标准分类法》3 级普通课程毕业生可选择去完成一个非高等的职业资格证书；或者《国际教育标准分类法》3 级职业课程毕业生可选择提高他们资格证书的级别或更加专业。考虑到其内容的复杂程度，《国际教育标准分类法》4 级课程不能被看做是高等教育课程，尽管它们很明显地属于中等后教育。

（186）进入《国际教育标准分类法》4 级课程，要求完成《国际教育标准分类法》3 级课程。但是，其入学要求可低于《国际教育标准分类法》5、6 或 7 级高等教育课程。

（187）通常，这级课程是给直接进入劳务市场设置的。在某些教育系统中，本级有普通课程。这样的课程，通常针对那些已完成《国际教育标准分类法》3 级但还想增加进入高等教育机会的学生们。

（188）世界上有许多《国际教育标准分类法》4 级课程的提法，即英语“technician diploma”（技师文凭）、“primary professional education”（初级专业教育）、“polytechnic programmes”（专科课程）、法语“préparation aux carrièresadministratives”（行政职业准备）。出于国际可比性目的，术语“中等后非高等”（post-secondary non-tertiary）用于标示《国际教育标准分类法》4 级。

B. 分类标准

（189）定义“中等后非高等”的相关标准如下：

主要标准

a. 定向（见第 190 段）；

b. 内容的复杂程度，高于《国际教育标准分类法》3 级，低于高等教育的级别（见第 191 段）；和

c. 入学要求（见第 186 段）。

次要标准

无。

（190）《国际教育标准分类法》4 级课程不被认为是高等教育，通常是为劳务市场而准备的职业性最终课程。某些教育系统有本级的普通课程。但是，复习《国际教育标准分类法》3 级内容的课程不应包括在本级，比如，帮助学生准备高等教育入学考试。

（191）《国际教育标准分类法》4 级课程，通常是为了拓展而不是深化已完成《国际教育标准分类法》3 级课程参加者的知识、技艺和能力。这些课程并未显著地比《国际教育标准分类法》3 级课程高级，但是其内容通常却比高级中等教育更加专业或详细。这些课程明显地低于高等教育级别的课程，可由各种各样的机构部门提供，而不仅由那些认定为中等后非高等教育机构提供。

C．有关跨《国际教育标准分类法》等级课程的考虑

（192）不适用。

D．补充标准

（193）区分《国际教育标准分类法》4 级教育课程的两个标准：

- 课程定向（见第 194 段）；和
- 通向更高等级《国际教育标准分类法》课程（见第 195 段）。

课程定向

（194）第 55 段和第 54 段定义了以下两个定向类别：

普通；和

职业。

通向更高等级《国际教育标准分类法》课程

（195）《国际教育标准分类法》4 级有如下三个等级完成和通向子类别：

未完成《国际教育标准分类法》4 级：因太短不够等级完成的单元课程或课程的阶段。这些课程不通向《国际教育标准分类法》5、6 或 7 级的第一个高等课程。成功完成这样的课程不被视为《国际教育标准分类法》4 级的完成。

完成《国际教育标准分类法》4 级但不直接通向《国际教育标准分类法》5、6 或级 7 级的第一个高等课程（主要为直接进入劳务市场而设置）；和

完成《国际教育标准分类法》4 级并直接通向《国际教育标准分类法》5、6 或级 7 级的第一个高等课程或延伸通向高等教育。

E．包括在《国际教育标准分类法》4 级中的其他课程

（196）本级还包括在教育内容的复杂程度上等同于其他 4 级课程的成人教育课程。

F．《国际教育标准分类法》4 级教育课程的分类

（197）两个补充标准，即用“定向”为类别与“完成和通向”为子类别，用来进行报告。并非所有类别和子类别的可能组合在教育系统中都存在或者普遍存在。用于中等后非高等的编码见表 9。

表 9　《国际教育标准分类法》4 级教育课程分类编码（ISCED-P）

类别（定向）	子类别（通向更高等级课程）
44 中等后非高等 普通	441 不够等级完成并且不直接通向高等 443 足够等级完成，不直接通向高等 444 足够等级完成，直接通向高等
45 中等后非高等 职业	451 不够等级完成并且不直接通向高等 453 足够等级完成，不直接通向高等 454 足够等级完成，直接通向高等

G．《国际教育标准分类法》4 级受教育程度分类

（198）关于受教育程度，从《国际教育标准分类法》5 级课程的一个阶段获得的公认中间资格证书，如被认为不够完成《国际教育标准分类法》5 级，则划分为《国际教育标准分类法》4 级。

（199）与中等后非高等资格证书有关的受教育程度分类编码见表 10。

表 10　《国际教育标准分类法》4 级受教育程度分类编码（ISCED-A）

类别（定向）	子类别（通向更高等级课程）
34 高级中等 普通	344 获得认可完成一个中等后非高等普通课程的阶段但不够等级完成
35 高级中等 职业	354 获得认可完成一个中等后非高等职业课程的阶段但不够等级完成
44 中等后非高等 普通	443 等级完成，不直接通向高等 444 等级完成，直接通向高等[1]
45 中等后非高等 职业	453 等级完成，不直接通向高等 454 等级完成，直接通向高等[1]

注：1. 包括获得认可完成短线高等的一个课程或课程的一个阶段但不够等级完成。

15. 高等教育

（200）高等教育是建立在中等教育之上，在专业化的教育学科领域提供学习活动。它以高度复杂和专业化的学习为目标。高等教育包括通常所理解的学术教育，但由于它还包括了高级职业或专业教育，因此比学术教育更广泛。高等教育包括《国际教育标准分类法》5、6、7、8 级，分别标示为短线高等、学士或等同、硕士或等同和博士或等同。与低的《国际教育标准分类法》等级相比，高等教育课程的内容更加复杂和先进。

（201）《国际教育标准分类法》5、6 或 7 级的第一个课程的入学要求是完成《国际教育标准分类法》3 级并直接通向《国际教育标准分类法》的第一个高等教育课程。《国际教育标准分类法》4 级也可能具有这种通向。除资格证书的要求以外，进入这些等级的教育课程也可能取决于在《国际教育标准分类法》3 或 4 级中选择某些科目和/或达到一定成绩。而且，还可能要求参加并通过入学考试。

（202）在高等教育中，一个教育课程总是划分在与根据成功完成而授予资格证书同样的等级中（除非一个课程被部分地划分在《国际教育标准分类法》3 级中，见第 173 段）。因此，与《国际教育标准分类法》0、1、2 和 3 级相比，跨《国际教育标准分类法》等级的课程概念不用于高等教育。

（203）通常高等教育课程授予的资格证书之间存在一个清晰的层次结构。但是，不像《国际教育标准分类法》1、2、3 和 4 级的课程，《国际教育标准分类法》5、6 和 7 级的国家课程可平行存在，而不是一个等级连续地建立在另一个等级上。完成一个《国际教育标准分类法》3 或 4 级课程，可有一系列通向供选择《国际教育标准分类法》5、6 或 7 级的第一个高等教育课程，当然这还取决于特定教育系统是否提供了这些课程，和/或另加的指定入学要求。高等教育课程包括：

《国际教育标准分类法》5 级的短线高等课程（至少 2 年）；

《国际教育标准分类法》6 级学士或等同的第一学位课程（3～4 年）；

《国际教育标准分类法》6 级学士或等同的长线第一学位课程（长于 4 年）；或

《国际教育标准分类法》7 级硕士或等同的长线第一学位课程（至少 5 年）。

（204）由于在高等级别课程之间的转变不常被清楚地区分，合并这些课程并将一个课程的学分转入另一个课程也是可能的。在某些情况，从前一个完成的教育课程中得到的学分，可以用于完成一个《国际教育标准分类法》等级更高的课程。例如，从《国际教育标准分类法》5 级课程完成中得到的学分，能减少完成一个《国际教育标准分类法》6 级课程所要求的学分数或学习持续时间。在某些系统，个人可在完成《国际教育标准分类法》5 级课程后，转入一个《国际教育标准分类法》6 级课程，其 5 级课程可减少完成 6 级课程所要求的时间。其他的可直接从 3 级进入到《国际教育标准分类法》6 或 7 级。在许多教育系统中，大多数学生必须首先完成《国际教育标准分类法》6 级才能获得进入 7 级。

（205）进入《国际教育标准分类法》8 级，通常要求成功地完成《国际教育标准分类法》7 级。

（206）图 1 显示了高等教育的类别和它们之间的路径。

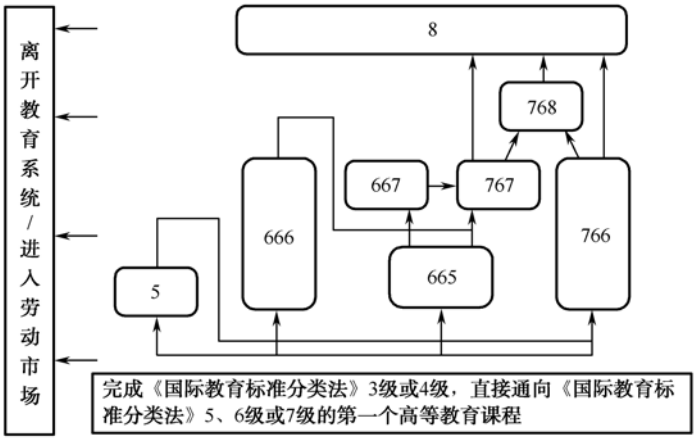


图 1 《国际教育标准分类法》高等教育路径

16.《国际教育标准分类法》5 级——短线高等

A. 主要特点

（207）设置《国际教育标准分类法》5 级课程，即“短线高等”教育，通常是为了给参加者提供专业知识、技艺和能力。通常，这些课程是基于实用和特定职业，培训学生进入劳务市场。但是，这些课程也能提供一条通向其他高等教育课程的途径。学术高等教育课程，若低于学士或等同课程，也被划分在《国际教育标准分类法》5 级。

（208）进入《国际教育标准分类法》5 级课程，要求成功地完成《国际教育标准分类法》3 或 4 级且通向高等教育的课程。《国际教育标准分类法》5 级课程，与《国际教育标准分类法》3、4 级课程相比，有更复杂的内容，但是与《国际教育标准分类法》6 级课程相比，时间短并且通常更少注重理论。

（209）尽管设置《国际教育标准分类法》5 级课程的目的通常是为就业而准备的，但是它们可给予学分，用于转入《国际教育标准分类法》6 或 7 级课程。在某些教育系统中，一些个人一旦完成这些《国际教育标准分类法》5 级课程后，可继续参加《国际教育标准分类法》6 级（学士或等同）教育或长线《国际教育标准分类法》7 级（硕士或等同）第一学位课程。

（210）世界上有许多《国际教育标准分类法》5 级课程的提法，即英语“master craftsmanprogramme”（技艺大师课程）、“（higher）technical education”（（高级）技术教育）、“community college education”（社区大学教育）、“technician oradvanced/higher vocational training”（技师或高级职业培训）、“associatedegree”（副学位）或法语“bac + 2”（两年制学士）。出于国际可比性目的，术语“短线高等”（short-cycle tertiary）用于标示《国际教育标准分类法》5 级。

B. 分类标准

（211）定义“短线高等或等同”的相关标准如下：

主要标准

a. 短线高等课程的内容（见第 212 段）；

b. 入学要求（见第 208 段）；和

c. 课程的最短持续时间（见第 213 段）。

次要标准

a. 机构转变点（见第 214 段）；

b. 课程的典型持续时间（见第 213 段）。

（212）《国际教育标准分类法》5 级占据高等教育的最低级。本级课程的内容比中等（《国际教育标准分类法》3 级）或中等后非高等教育《国际教育标准分类法》4 级复杂，但不如《国际教育标准分类法》6 级（学士或等同）课程。

（213）《国际教育标准分类法》5 级课程的持续时间最短为 2 年，一般（但不总是）短于 3 年。对那些通过单元课程学分积累而授予学位的教育系统，要求有可比的时间量与强度。

（214）非高等至高等教育机构的转变点能帮助确定高级中等教育（《国际教育标准分类法》3 级）、中等后非高等教育（《国际教育标准分类法》4 级）和高等教育的界限。《国际教育标准分类法》5 级课程通常由与《国际教育标准分类法》6、7、8 级课程不同的教育机构提供。

C．有关跨《国际教育标准分类法》等级课程的考虑

（215）跨《国际教育标准分类法》3 和 5 级的教育课程在分类时需要特别考虑。只有那些符合第 211 段标准的年级、阶段或周期应划为《国际教育标准分类法》5 级。那些符合第 166 段标准的年级、阶段或周期应划为《国际教育标准分类法》3 级。如果分类标准的应用并没有在《国际教育标准分类法》3 级和 5 级之间给出一个明确的界线，那就应当采用第 173 段中确定《国际教育标准分类法》3 级结束和《国际教育标准分类法》5 级开始的标准。

D．补充标准

（216）区分《国际教育标准分类法》5 级教育课程的两个标准：

- 课程定向（见第 217 段）；和
- 等级完成（见第 218 段）。

课程定向

（217）两个定向类别如下：

普通；

职业。

一旦研究出学术和专业课程的定义，也将用于《国际教育标准分类法》5 级。

等级完成

（218）《国际教育标准分类法》5 级有两个等级完成类别。

未完成《国际教育标准分类法》5 级：在《国际教育标准分类法》5 级的持续时间少于 2 年的阶段（或课程），因此不够完成《国际教育标准分类法》5 级。

完成《国际教育标准分类法》5 级：课程持续时间 2 年或多于 2 年，因此足够完成《国际教育标准分类法》5 级。

E．包括在《国际教育标准分类法》5 级中的其他课程

（219）本级还包括在教育内容的复杂程度上等同于其他本级课程的成人或继续教育课。

F．《国际教育标准分类法》5 级教育课程的分类

（220）两个补充标准，即用“定向”为类别和“等级完成”为子类别，用来进行报告。用于《国际教育标准分类法》5 级的编码提供在表 11 中。

表 11　《国际教育标准分类法》5 级教育课程分类编码（ISCED-P）

类别（定向）	子类别（等级完成）
54 短线高等 普通	541 不够等级完成 544 足够等级完成
55 短线高等 职业	551 不够等级完成 554 足够等级完成

G．《国际教育标准分类法》5 级受教育程度分类

（221）关于受教育程度，从成功完成《国际教育标准分类法》5 级的阶段（或课程）获得认可的中间资格证书，如果不够《国际教育标准分类法》5 级完成，则划分为《国际教育标准分类法》4 级。参加《国际教育标准分类法》5 级的课程却没有获得成功完成，不用于确定其受教育程度等级。

（222）从成功完成一个阶段（在第一学位前）获得认可的中间资格证书，如果不够《国际教育标准分类法》6 级完成，则划分为《国际教育标准分类法》5 级受教育程度。

（223）与《国际教育标准分类法》5 级有关的受教育程度分类编码见表 12。

表 12 《国际教育标准分类法》5 级受教育程度分类编码（ISCED-A）

类别（定向）	子类别（等级完成）
44 中等后非高等 普通	444 获得认可成功完成一个短线高等普通课程（或阶段）但不够等级完成
45 中等后非高等 职业	454 获得认可成功完成一个短线高等职业课程（或阶段）但不够等级完成
54 短线高等 普通	540 未进一步定义[1]
55 短线高等 职业	550 未进一步定义[1]
56 短线高等 定向未定[2]	560 未进一步定义[1,2]

1. 包括获得认可成功完成短线高等的一个课程，足够《国际教育标准分类法》5 级完成，或完成学士或等同的一个课程或课程的一个阶段但不够《国际教育标准分类法》6 级完成。

2. 用于国际间就学士及等同课程和资格证书的学术和专业定向未达成统一定义的情况。

17.《国际教育标准分类法》6 级——学士或等同

A. 主要特点

（224）设置《国际教育标准分类法》6 级课程，即“学士或等同”，通常是为了给参加者提供中等程度的学术/或专业知识、技艺和能力，使其获得第一学位或等同资格证书。本级的课基础，但可包括实践的成分，传授研究的最新发展水平和/或最好的专业实践。传统上由大学和等同的高等教育机构提供。

（225）本级的授课通常要求由已经达到《国际教育标准分类法》7 或 8 级的人员或在所工作领域的资深专业人员以讲课的形式来进行。本级课程不必包含完成一个研究课题或论文，但是如果需要，该研究课题或论文比《国际教育标准分类法》7 或 8 级水平低或更少自主或受更多指导。

（226）进入这些课程，一般要求成功完成《国际教育标准分类法》3 或 4 级并通向高等教育的课程。进入本级教育课程也可能取决于在《国际教育标准分类法》3 和/或 4 级中选择某些科目和/或达到一定成绩。另外，它可能要求参加并成功通过入学考试。有时候，成功完成《国际教育标准分类法》5 级后，也可能进入或转入《国际教育标准分类法》6 级。一旦完成《国际教育标准分类法》6 级课程后，这些人可继续至《国际教育标准分类法》7 级（硕士或等同）受教育，但是并非所有《国际教育标准分类法》6 级课程都通向《国际教育标准分类法》7 级。《国际教育标准分类法》6 级课程通常不直接通向《国际教育标准分类法》8 级课程（博士或等同）。

（227）世界上有许多《国际教育标准分类法》6 级课程的提法，即英语“bachelor programme”（学士课程）、法语“licence”（学士学位），或英语“first university cycle”（第一个大学周期）。然而应注意，与“学士”一样名称的课程，如果满足第 228 段所述标准，应只能包括在《国际教育标准分类法》6 级。出于国际可比性目的，术语“学士或等同”（bachelor or equivalent）用来标示《国际教育标准分类法》6 级。

B. 分类标准

（228）定义“学士或等同”的相关标准如下：

主要标准

a. 基于理论和/或专业的内容（见第 224 段）；

b. 入学要求（见第 226 段）；

c. （第一学位）课程的最少累计持续时间（见第 229 段）；和

d．在国家学位和资格证书结构中的定位（见第 230 段）。

次要标准

a．教学人员资格（见第 231 段）；

b．不直接通向《国际教育标准分类法》8 级课程（见第 226 段）。

（229）本级课程一般有 3 至 4 年高等教育级别的全日制学习持续时间。对那些通过学分积累而授予学位的系统，要求有可比的时间量与强度。

（230）本级课程通常授予高等教育中的第一学位和等同资格证书（尽管某些个人在进入《国际教育标准分类法》6 级课程前也许完成了一个《国际教育标准分类法》5 级资格证书）。它们既包括理论学习，也包括实践成分和/或包含一段工作经历。本级包括，其内容复杂程度与学士课程等同、持续时间 4 年以上的长线第一学位课程。另外，授予第二或其他学位的课程，如果其内容的复杂程度与同一教育系统的已分类本级课程等同，并且满足其他主要标准，则可包括在《国际教育标准分类法》6 级。本级的第二或其他学位的课程一般具有 1 至 2 年的持续时间，常常是以专业为主并比第一学位更加专门化，但在本质上却不包含更复杂的内容。《国际教育标准分类法》6 级的课程不必要求准备一篇实质的论文或专题演讲。

（231）如果合适，在某些教育系统中，本级的教育课程要求某些教职人员必须具有《国际教育标准分类法》8 级资格证书，那么这个要求是一个好的替代标准。这一点可以用来区分《国际教育标准分类法》5 级课程与《国际教育标准分类法》6 级课程。

C．有关跨《国际教育标准分类法》等级课程的考虑

（232）不适用。

D．补充标准

（233）两个标准用来区分《国际教育标准分类法》6 级教育课程：

- 课程定向（见第 234 段）；和
- 课程持续时间和在国家学位和资格证书结构中的定位（见第 235 段）。

课程定向

（234）有以下两个定向类别：

学术；和

专业。

课程持续时间和在国家学位和资格证书结构中的定位

（235）《国际教育标准分类法》6 级课程持续时间和课程在国家学位和资格证书结构中的定位有以下四个子类别：

学士级或等同的第一学位中的阶段（或课程），其累计理论持续时间（在高等教育级别）少于 3 年的，因此不够完成《国际教育标准分类法》6 级；

学士级或等同的第一学位课程，累计理论持续时间（在高等教育级别）为 3～4 年；

学士级或等同的长线第一学位课程，累计理论持续时间（在高等教育级别）为 4 年以上；和学士级或等同的第二或其他学位课程（成功完成一个学士或等同课程后）。

E．包括在《国际教育标准分类法》6 级中的其他课程

（236）本级还包括在教育内容的复杂程度上等同于其他本级课程的成人或继续教育课程。

F．《国际教育标准分类法》6 级教育课程的分类

（237）两个补充标准，即用“定向”为类别和组合使用“课程持续时间和在国家学位和资格证书结构中的定位”为子类别，用来进行报告。《国际教育标准分类法》6 级的编码提供见表 13。

表 13　《国际教育标准分类法》6 级教育课程分类编码（ISCED-P）

类别（定向）	子类别（持续时间和定位）	说　明
64 学士或等同学术	641	不够等级完成
	645	第一学位（3～4 年）
	646	长线第一学位（4 年以上）
	647	第二或其他学位（成功完成一个学士或等同课程后）
65 学士或等同专业	651	不够等级完成
	655	第一学位（3～4 年）
	656	长线第一学位（4 年以上）
	657	第二或其他学位（成功完成一个学士或等同课程后）
66 学士或等同定向未定[1]	661	不够等级完成
	665	第一学位（3～4 年）
	666	长线第一学位（4 年以上）
	667	第二或其他学位（成功完成一个学士或等同课程后）

注：1. 用于国际间就学士及等同课程的学术和专业定向未达成统一定义的情况。

G. 《国际教育标准分类法》6 级的受教育程度分类

（238）关于受教育程度，从成功完成课程（在第一学位前）的阶段获得认可的中间资格证书，如果不够《国际教育标准分类法》6 级完成，则划分为《国际教育标准分类法》5 级。参加《国际教育标准分类法》6 级的首个课程却未获得认可成功完成该课程，不用来确定其受教育程度等级。

（239）从《国际教育标准分类法》7 级第一个课程的阶段（长线第一硕士学位，或完成学士课程后的硕士或等同学位）获得认可的中间资格证书，如果不够《国际教育标准分类法》7 级完成，则划分为《国际教育标准分类法》6 级受教育程度。

（240）与《国际教育标准分类法》6 级有关的受教育程度分类编码见表 14。

表 14　《国际教育标准分类法》6 级受教育程度分类编码（ISCED-A）

类别（定向）	子 类 别	说　明
54 短线高等普通	540	未进一步定义[1]
55 短线高等职业	550	未进一步定义[1]
56 短线高等定向未定[2]	560	未进一步定义[1]
64 学士或等同学术	640	未进一步定义[1]
65 学士或等同专业	650	未进一步定义[3]
66 学士或等同定向未定[2]	660	未进一步定义[3]

1. 包括获得认可成功完成短线高等的一个课程，足够《国际教育标准分类法》5 级完成，或完成学士级或等同的一个课程或课程的一个阶段但不够《国际教育标准分类法》6 级完成。
2. 用于国际间就学士及等同课程和资格证书的学术和专业定向未达成统一定义的情况。
3. 包括获得认可成功完成学士级或等同的一个课程，足够《国际教育标准分类法》6 级完成，或完成硕士级或等同的一个课程或课程的一个阶段但不够《国际教育标准分类法》7 级完成。

18.《国际教育标准分类法》7级——硕士或等同

A. 主要特点

（241）设置《国际教育标准分类法》7级课程，即“硕士或等同”，通常是为了给参加者提供高级的学术/或专业知识、技艺和能力，使其获得第二学位或等同资格证书。本级课程可有大量的研究成分，但还不够获得博士资格证书。一般来说，本级课程以理论为基础，但可包括实践成分，传授研究的最新发展水平和/或最好的专业实践。传统上由大学和其他等同的高等教育机构提供。

（242）本级的授课通常要求由已经达到《国际教育标准分类法》7 或 8 级的人员以讲课的形式来进行。本级课程可能包含完成一个高于《国际教育标准分类法》6级但低于8级的研究课题或论文。

（243）为了获取第二或其他学位进入《国际教育标准分类法》7 级课程，一般要求成功地完成《国际教育标准分类法》6或7级课程。在第一学位等同于硕士的长线课程的情况中，入学要求是成功地完成通向高等教育的《国际教育标准分类法》3或4级课程。进入这样的课程也可能取决于在《国际教育标准分类法》3和/或4级中选择某些科目或达到一定成绩。另外，它可能要求参加并成功通过入学考试。《国际教育标准分类法》7级课程，在内容上比《国际教育标准分类法》6级明显地更加复杂，通常也更加专业。一旦完成之后，个人可继续至《国际教育标准分类法》8级（博士）受教育。但是并非所有《国际教育标准分类法》7级课程都直接通向《国际教育标准分类法》8级。

（244）世界上有许多《国际教育标准分类法》7级课程的提法，诸如英语“master programmes”（硕士课程）、法语“magister”（硕士学位）。然而应注意，与“硕士”一样名称的课程，如果满足第 245 段所述标准，应只能包括在《国际教育标准分类法》7级。出于国际可比性目的，术语“硕士或等同”（master or equivalent）用来标示《国际教育标准分类法》7级。

B. 分类标准

（245）定义“硕士或等同”的相关标准如下：

主要标准

a. 基于理论和/或专业的内容（见第 241 段）；

b. 国家学位和资格证书结构中的定位（见第 246 和 247 段）；和

c. 入学要求（见第 243 段）。

次要标准

a. 长线第一学位课程的最短累计持续时间（见第 247 段）；和

b. 直接通向《国际教育标准分类法》8级的课程（见第 249 段）。

（246）本级课程，通常是在获得《国际教育标准分类法》6 或 7 级课程的第一学位后，给第二或其他学位准备的。除非已在《国际教育标准分类法》6级（见第 230 段）中分类过，否则如研究生专业资格证书这样的同等资格证书，也被划分为《国际教育标准分类法》7级。

（247）本级包括，为第一学位/资格证书设置的持续时间至少5年，根据其内容的复杂度判定其等同于硕士级的课程。这样的课程通常要求准备一篇实质的论文或专题演讲。在这种情况下，授予的学位/资格证书直接通向《国际教育标准分类法》8级课程或等同于《国际教育标准分类法》7级中已被分类的第二学位/资格证书课程。本级还包括高度专门化的专业学习（例如医学、牙科医学、兽医学和某些情况下的法学或工程学），其累计持续时间长于或等于高等教育，无论从广度还是从深度上，都包含等同的内容，但是它们通常不需要准备一篇论文或专题演讲。

（248）本级第二学位或其他学位课程一般有 1 至 4 年的全日制学习持续时间。对那些通过学分积累而授予学位的教育系统，要求有可比的时间量与强度。因此，高等教育级别的学习累计持续时间为 4 至 8 年或更长。

（249）直接通向《国际教育标准分类法》8级的高等教育课程通常被划分在《国际教育标准分类法》7级。但是，并非所有《国际教育标准分类法》7级课程都通向《国际教育标准分类法》8级。

C. 有关跨《国际教育标准分类法》等级课程的考虑

（250）不适用。

D．补充标准

（251）区分《国际教育标准分类法》7 级教育课程的两个标准：

- 课程定向（见第 252 段）；
- 在国家学位和资格证书结构中的定位（见第 253 段）。

课程定向

（252）有以下两个定向类别：

学术；和

专业。

在国家学位和资格证书结构中的定位

（253）《国际教育标准分类法》7 级课程在国家学位和资格证书结构中的定位有以下四个类别：

硕士级或等同的第一学位中的一个阶段（或课程），其累计理论持续时间（在高等教育级别）少于 5 年的，因此不够完成《国际教育标准分类法》7 级；

硕士级或等同的长线第一学位课程，累计理论持续时间（在高等教育级别）至少 5 年（不要求先前高等教育）；

硕士级或等同的第二或其他学位课程（成功完成一个学士级或等同课程后）；和

硕士级或等同的第二或其他学位课程（成功完成另一个硕士或等同课程后）。

E．包括在《国际教育标准分类法》7 级中的其他课程

（254）《国际教育标准分类法》7 级包括可授予研究资格证书的课程，其明确的目的是训练参加者进行原创性研究，但是却在博士级课程之下。这些课程通常达到许多与《国际教育标准分类法》8 级同样的标准，但是趋于具有较短的持续时间（从高等教育开始累计持续时间 5 年至 6 年），一般缺少像寻求高级研究资格证书学生那样的独立程度，而是为进入《国际教育标准分类法》8 级课程做准备。完成《国际教育标准分类法》7 级课程后，可将随后的博士课程中的学习时间缩短至 3 年以下。这些课程在等级中的分类，取决于其在国家学位和资格证书结构中的定位。

F．《国际教育标准分类法》7 级教育课程的分类

（255）两个补充标准，即用“定向”为类别和“在国家学位和资格证书结构中的定位”为子类别，用来进行报告。《国际教育标准分类法》7 级的编码提供在表 15 中。

表 15　《国际教育标准分类法》7 级教育课程分类编码（ISCED-P）

类别（定向）	子类别（定位）	说　明
74 硕士或等同学术	741	不够等级完成
	746	长线第一学位（至少 5 年）
	747	第二或其他学位（成功完成一个学士或等同课程后）
	748	第二或其他学位（成功完成一个硕士或等同课程后）
75 硕士或等同专业	751	不够等级完成
	756	长线第一学位（至少 5 年）
	757	第二或其他学位（成功完成一个学士或等同课程后）
	758	第二或其他学位（成功完成一个硕士或等同课程后）
76 硕士或等同定向未定[1]	761	不够等级完成
	766	长线第一学位（至少 5 年）
	767	第二或其他学位（成功完成一个学士或等同课程后）
	768	第二或其他学位（成功完成一个硕士或等同课程后）
1．用于国际间就硕士及等同课程的学术和专业定向未达成统一定义的情况。		

G. 《国际教育标准分类法》7 级的受教育程度分类

（256）关于受教育程度，从成功完成第一学位为硕士或等同等级的阶段（或课程）获得的公认中间资格证书，但不够《国际教育标准分类法》7 级完成，则划为《国际教育标准分类法》6 级。参加者未获得认可成功完成《国际教育标准分类法》7 级的任何第一学位，或成功完成学士或等同课程后的《国际教育标准分类法》7 级第二或其他学位，不用于确定受教育程度等级。

（257）从成功完成博士或等同等级的阶段（课程）获得认可的中间资格证书，如果不够完成《国际教育标准分类法》8 级，则划为《国际教育标准分类法》7 级受教育程度。

（258）与《国际教育标准分类法》7 级有关的受教育程度分类编码见表 16。

表 16　《国际教育标准分类法》7 级受教育程度分类编码（ISCED-A）

类别（定向）	子类别	说　　明
64 学士或等同学术	640	未进一步定义[1]
65 学士或等同专业	650	未进一步定义[1]
66 学士或等同定向未定[2]	660	未进一步定义[1]
74 硕士或等同学术	740	未进一步定义[3]
75 硕士或等同专业	750	未进一步定义[3]
76 硕士或等同定向未定[2]	760	未进一步定义[3]

1. 包括获得认可成功完成学士或等同的一个课程，足够《国际教育标准分类法》6 级完成，或完成硕士级或等同的一个课程或课程的一个阶段但不够《国际教育标准分类法》7 级完成。
2. 用于国际间就学士或硕士及等同的课程和资格证书的学术和专业定向未达成统一定义的情况。
3. 包括获得认可成功完成硕士或等同的一个课程，足够《国际教育标准分类法》7 级完成，或完成博士或等同的一个课程或课程的一个阶段但不够《国际教育标准分类法》8 级完成。

19. 《国际教育标准分类法》8 级——博士或等同

A. 主要特点

（259）《国际教育标准分类法》8 级课程，即“博士或等同”，主要是为获得高级研究资格而设置。本级课程致力于高级学习和原创性研究，一般仅由如大学这样的研究型高等教育机构提供。学术领域和专业领域都有博士课程。

（260）《国际教育标准分类法》8 级通常以提交并答辩一篇对各自的研究领域的知识有重要贡献的论文或具有发表质量的书面作品为结束。所以，这些课程一般以研究为基础，而不仅仅是课目学习。在某些教育系统中，《国际教育标准分类法》8 级课程含有非常有限的课目学习，或者根本就没有，这些追求博士学位的个人大多独立地从事研究或在小组中接受不同程度的指导。在某些教育系统中，从事博士研究的人，除了注册成博士学生，还被大学聘为初级研究员或研究助理。

（261）进入《国际教育标准分类法》8 级课程或初级研究员职位，通常要求成功完成特定的《国际教育标准分类法》7 级课程作为入学条件。《国际教育标准分类法》8 级资格证书获得者可进入要求高学术技能的专门职业、和政府及工业中的研究职位，以及提供《国际教育标准分类法》6、7、8 级教育的教育机构中的研究和教学职位。

（262）世界上有多种《国际教育标准分类法》8 级课程的说法，如“PhD”（博士学位），“DPhil”（哲学博士），“D.Lit”（文学博士），“D.Sc”（理学博士），“LL.D”（法学博士），“Doctorate”（博士学位）

或类似的名称。然而应注意，与“博士”一样名称的课程，如果满足第 263 段所述标准，应只能包括在《国际教育标准分类法》8 级。出于国际可比性目的，术语“博士或等同”（doctoral or equivalent）用于标示《国际教育标准分类法》8 级。

B．分类标准

（263）定义“博士或等同”的相关标准如下：

主要标准

a．书面文章要求（见第 264 段）；

b．入学要求（见第 261 段）；和

c．课程的最短持续时间（见第 265 段）。

次要标准

a．特定职业要求具有博士学位/资格证书（见第 266 段）。

（264）《国际教育标准分类法》8 级课程的成功完成要求提交并答辩一篇原创研究结果的和对各自的研究领域知识有重要贡献论文或等同的具有发表质量的书面作品。

（265）《国际教育标准分类法》8 级课程要求相当于至少 3 年全日制的学习，使得高等教育的总累计持续时间为至少 7 年全日制教育。在《国际教育标准分类法》7 级课程中提前完成的高级研究课程，可用来减少完成《国际教育标准分类法》8 级课程所要求的时间（见第 254 段）。更短的、非博士高级研究课程划入《国际教育标准分类法》7 级。

（266）通常，获得《国际教育标准分类法》8 级资格证书，是进入提供《国际教育标准分类法》6、7、8 级课程的教育机构担任教职的前提条件，就如进入政府和行业中的研究职位一样。

C．有关跨《国际教育标准分类法》等级课程的考虑

（267）不适用。

D．补充标准

（268）一个标准用来区分《国际教育标准分类法》8 级教育课程：

——课程定向（见第 270 段）。

课程定向

（269）有以下两个定向类别：

学术；和

专业。

E．包括在《国际教育标准分类法》8 级中的其他课程

（270）为获得第二个高级研究资格证书或更高的博士头衔，要求在学术生涯的颇后阶段，而且通常是没有正规指导的情况下，提交第二篇重要的论文（比第一篇博士论文更进一步）。这样的例子有“habilitation”（大学任教资格），或俄语“doktor nauk”（博士），尽管大多数教育系统只有一个高级研究资格授予博士学位或等同资格证书。《国际教育标准分类法》没有单独顾及第二个研究资格证书。这些证书通常不与某个教育课程挂钩。《国际教育标准分类法》8 级也不包括，无任何研究工作且基于其他考虑而由大学给予的名誉博士。

F．《国际教育标准分类法》8 级教育课程分类

（271）《国际教育标准分类法》8 级的教育课程，或是完整博士级课程，或是不够完成《国际教育标准分类法》8 级的博士的一个阶段（或课程）。一个补充标准，即使用“定向”为类别，用来进行报告。《国际教育标准分类法》8 级的编码列在表 17 中。

表 17　《国际教育标准分类法》8 级教育课程分类编码（ISCED-P）

类别（定向）	子类别	说　　明
84 博士或等同学术	841	不够等级完成
	844	足够等级完成
85 博士或等同专业	851	不够等级完成
	854	足够等级完成
86 博士或等同定向未定[1]	861	不够等级完成
	864	足够等级完成
1. 用于国际间就硕士或博士及等同课程的学术和专业定向未达成统一定义的情况。		

G.《国际教育标准分类法》8 级受教育程度分类

（272）关于受教育程度，从成功完成第一学位为博士或等同等级的阶段（或课程）获得认可的中间资格证书，但不够《国际教育标准分类法》8 级完成，则划入《国际教育标准分类法》7 级。参加《国际教育标准分类法》8 级的任何首个课程却未获得认可成功完成该课程，不用来确认其受教育程度等级。

（273）与《国际教育标准分类法》8 级有关的受教育程度分类编码见表 18。

表 18　《国际教育标准分类法》8 级受教育程度分类编码（ISCED-A）

类别（定向）	子类别	说　　明
74 硕士或等同学术	740	未进一步定义[1]
75 硕士或等同专业	750	未进一步定义[1]
76 硕士或等同定向未定[2]	760	未进一步定义[1]
84 博士或等同学术	840	未进一步定义
85 博士或等同专业	850	未进一步定义
86 博士或等同定向未定[2]	860	未进一步定义
1. 包括获得认可成功完成硕士或等同的一个课程，足够《国际教育标准分类法》7 级完成，或完成博士或等同的一个课程或课程的一个阶段但不够《国际教育标准分类法》8 级完成。 2. 用于国际间就硕士或博士及等同的课程和资格证书的学术和专业定向未达成统一定义的情况。		

20.《国际教育标准分类法》2011 版与 1997 版的等级对比

（274）本节描述《国际教育标准分类法》2011 版与早期的 1997 版中的分类等级对比。

（275）在《国际教育标准分类法》2011 版中，0 级包含了所有年龄的早期儿童教育，包括非常年幼的儿童。根据课程教育内容的复杂程度，课程细分为 2 个类别：早期儿童教育开发（编码 010）和学前教育（编码 020）。早期儿童教育开发课程（编码 010）一般是给低于 3 岁的儿童设置的。这是《国际教育标准分类法》2011 版首次采用，因此在 1997 版中没有相应的类别存在。学前教育（编码 020）完全对应 1997 版中的 0 级。

（276）《国际教育标准分类法》2011 版 1 级，初等教育，对应 1997 版 1 级。

（277）《国际教育标准分类法》2011 版 2 级和 3 级，初级中等教育和高级中等教育，主要对应 1997 版 2 级和 3 级。但是，由于所用标准和次要标准的变动，《国际教育标准分类法》2011 版的实施也许不同于 1997 版（即，某些课程划入与以前不同的等级）。这样的差异可能影响一些国家的时间序列数据。

（278）与《国际教育标准分类法》1997 版相比， 2011 版简化了 2 级和 3 级中的补充标准：

《国际教育标准分类法》2011 版的课程定向仅分为职业课程和普通课程。1997 版将职业前教育单独分类。这样的课程没有提供劳务市场相关的资格证书，现在主要被划入普通教育；

《国际教育标准分类法》2011 版只认定一组通向更高等级教育的课程。相比之下，1997 版根据后续教育的类型将通向更高等级教育区分成类别 A 和 B。2011 版“等级完成和通向更高《国际教育标准分类法》等级”对应 1997 版中类别 A 和 B 的组合；

2011 版将不通向更高等级的课程细分为类别“部分等级完成”和“等级完成”。2011 版中这两个类别大体对应 1997 版中类别 C 和 3 级对应 1997 版的“C 短线”和“C 长线”。

（279）《国际教育标准分类法》2011 版 4 级——中等后非高等教育——大部分对应《国际教育标准分类法》1997 版 4 级。但是，那些可获得等同于高级中等普通资格证书的课程，在《国际教育标准分类法》2011 版中划为 3 级，而在 1997 版中常划分在 4 级。此外，由于所用标准及次要标准的变动，《国际教育标准分类法》2011 版的实施与 1997 版可能不同。这样的不同可能影响某些国家的时间序列数据资料。

（280）《国际教育标准分类法》2011 版简化了 4 级的定向标准，如同 2 级和 3 级（见第 194、153、175 段）。2011 版中子类别“通向更高等级”和“不通向更高等级”与 1997 版中的去向类别 A 和 B 各自对应。

（281）《国际教育标准分类法》2011 版有 4 个高等教育的等级，而 1997 版只有 2 个高等教育等级。《国际教育标准分类法》2011 版中的 5、6、7 级共同对应 1997 版中的 5 级。《国际教育标准分类法》2011 版中的 8 级对应 1997 版中的 6 级。

（282）《国际教育标准分类法》2011 版与 1997 版相比，简化了高等教育级别中的补充标准：

在《国际教育标准分类法》2011 版 5 级中，第二个数字将职业课程从普通课程中区分出来。而在 1997 版中，这样的区别并不存在。在《国际教育标准分类法》2011 版中，给区分学术和专业定向留有可能的余地，等待国际间研究出《国际教育标准分类法》6 至 8 级的学术和专业定向的统一定义。

在《国际教育标准分类法》2011 版 6 级和 7 级中，分类的第三个数字按照课程持续时间和课程在国家学位和资格证书结构中的定位加以区分，用于诸如入学和毕业率的统计计算。而在 1997 版中，用课程定向或“课程类型”将《国际教育标准分类法》5A 区分成第一学位课程和第二学位课程以及其他学位课程（2011 版中将 6 级和 7 级结合在一起）。课程分类的第三个数字区分 6 级和 7 级的第一学位和第二学位或其他学位。

（283）表 19 显示 1997 版与 2011 版《国际教育标准分类法》等级的对比。

表 19　《国际教育标准分类法》1997 版与 2011 版等级的对比

《国际教育标准分类法》1997 版	《国际教育标准分类法》2011 版
—	0 级 1 类
0 级	0 级 2 类
1 级	1 级
2 级	2 级
3 级	3 级*
4 级	4 级*
5 级	5 级
	6 级
	7 级
6 级	8 级

注：* 类别内容稍有改变。

（284）表 20 和表 21 显示《国际教育标准分类法》2011 版与 1997 版的对比，其中包括补充标准、类别、子类别。

表 20　《国际教育标准分类法》2011 版与 1997 版的详细对比：0 至 4 级

《国际教育标准分类法》2011 版					《国际教育标准分类法》1997 版			
等级名称	等级	类别	子类别	子类别注释	等级类别	子类别	去向	定向
早期儿童教育开发	01	01	010	教育课程针对未满三岁儿童	1997 版未包括			
学前教育		02	020		学前教育	0	无	无
初等	1	10	100		初等教育或基础教育第一阶段	1	无	无
初级中等	2	24 普通	241	不够等级完成或部分完成，不直接通向高级中等	初级中等教育或基础教育第二阶段	2	C	普通/职业前
			242	等级部分完成，不直接通向高级中等			C	
			243	等级完成，不直接通向高级中等			C	
			244	等级完成，直接通向高级中等			A/B	
		24 职业	251	不够等级完成或部分完成，不直接通向高级中等			C	职业
			252	等级部分完成，不直接通向高级中等			C	
			253	等级完成，不直接通向高级中等			C	
			254	等级完成，直接通向高级中等			A/B	
高级中等教育	3	34 普通	341	不够等级完成或部分完成，因此不直接通向高等	高级中等教育	3	C	普通/职业前
			342	等级部分完成，不直接通向高等			C	
			343	等级完成，不直接通向第一个高等课程（但可直接通向中等后非高等）[1]			C	
			344	等级完成，直接通向第一个高等课程（也可直接通向中等后非高等）[1]			A/B	
		34 职业	351	不够等级完成或部分完成，因此不直接通向高等			C	职业
			352	等级部分完成，不直接通向高等			C	

续表

《国际教育标准分类法》2011 版					《国际教育标准分类法》1997 版			
等级名称	等级	类别	子类别	子类别注释	等级类别	子类别	去向	定向
			353	等级完成，不直接通向第一个高等课程（但可直接通向中等后非高等）[1]			C	
			354	等级完成，直接通向第一个高等课程（也可直接通向中等后非高等）[1]			A/B	
中等后非高等	4	44 普通	441	不够等级完成并不直接通向高等[2]	中等后非高等	4	B	普通/职业前
			443	等级完成，不直接通向第一个高等课程[2]			B	
			444	等级完成，直接通向第一个高等课程[2]			A	
		44 职业	451	不够等级完成并不直接通向高等[2]			B	职业
			453	等级完成，不直接通向第一个高等课程[2]			B	
			454	等级完成，直接通向第一个高等课程[2]			A	

注：1．可能包括以前被划分为《国际教育标准分类法》4 级但等同于《国际教育标准分类法》3 级的课程。

2．不包括之前被划分为《国际教育标准分类法》4 级但等同于《国际教育标准分类法》3 级的课程。

表 21　《国际教育标准分类法》2011 版与 1997 版的详细对比：高等教育

《国际教育标准分类法》2011 版						《国际教育标准分类法》1997 版				
等级名称	等级	类别	子类别	（子）类别注释	注释	等级	等级名称	类型	定位	高等教育累计持续时间
短线高等教育	5	54 普通	551	不够等级完成		高等教育第一阶段	5	B	无	<2 年
			554	足够等级完成			5	B	无	<3 年
		55 职业	551	不够等级完成			5	B	无	<2 年
			554	足够等级完成			5	B	无	<3 年
学士或等同	6	66[1]	661	不够等级完成			5	A	中间	<3 年
			665	第一学位（3～4 年）			5	A	第一	3～4 年
			666	长线第一学位（>4 年）（完成一个学士或等同）			5	A	第一	>4 年
			667	第二或其他学位（完成一个学士或等同）	如果等同于已划为 6 级的其他课程		5	A	第二/其他	≥4 年
硕士或等同	7	76[1] 定向未定	761	不够等级完成			5	A	中间	<3 年
			766	长线第一学位（≥5 年）（完成一个硕士或等同）	除非等同于已划为 6 级的课程，否则归入 666		5	A	第一	≥5 年
			767	第二或其他学位（完成一个学士或等同）			5	A	第二/其他	≥4～5 年
			768	第二或其他学位（完成一个硕士或等同）			5	A	第二/其他	≥6 年
博士或等同	8	86[1] 定向未定	861	不够等级完成			6	无	无	无
			864	足够等级完成	只直接通向博士学位的课程	高等教育第二阶段	6	无	无	无

注：1. 《国际教育标准分类法》6 级、7 级和 8 级中学术和专业课程的对比与定向未定课程的对比是一致的。

21. 附件 1：《国际教育标准分类法》2011 版潜在教育路径

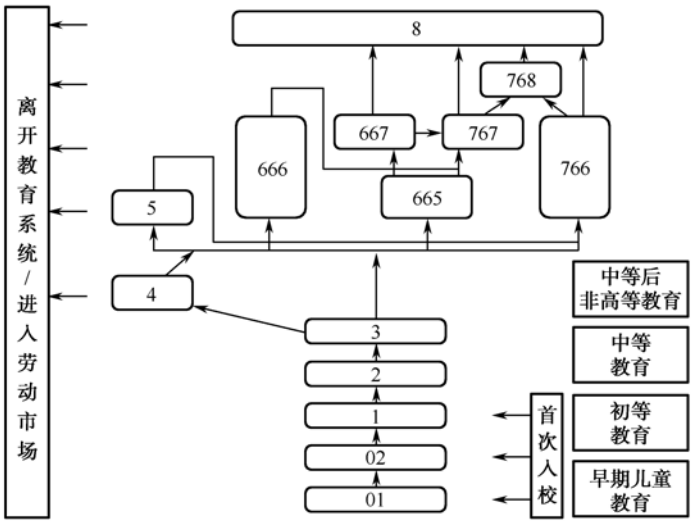


图 2　《国际教育标准分类法》2011 版潜在教育路径

22. 附件 2：教育课程编码

0 早期儿童教育

01 早期儿童教育开发

010 早期儿童教育开发

02 学前

020 学前

1 初等

10 初等

100 初等

2 初级中等

24 普通

241 不够等级完成或部分完成，不直接通向高级中等

242 足够等级部分完成，不直接通向高级中等

243 足够等级完成，不直接通向高级中等

244 足够等级完成，直接通向高级中等

25 职业

251 不够等级完成或部分完成，不直接通向高级中等

252 足够等级部分完成，不直接通向高级中等

253 足够等级完成，不直接通向高级中等

254 足够等级完成，直接通向高级中等

3 高级中等

34 普通

341 不够等级完成或部分完成，不直接通向高等

342 足够等级部分完成，不直接通向高等
343 足够等级完成，不直接通向高等
344 足够等级完成，直接通向高等

35 职业

351 不够等级完成或部分完成，不直接通向高等
352 足够等级部分完成，不直接通向高等
353 足够等级完成，不直接通向高等
354 足够等级完成，直接通向高等

4 中等后非高等

44 普通

441 不够等级完成，不直接通向高等教育
443 足够等级完成，不直接通向高等教育
444 足够等级完成，直接通向高等教育

45 职业

451 不够等级完成，不直接通向高等教育
453 足够等级完成，不直接通向高等教育
454 足够等级完成，直接通向高等教育

5 短线高等

54 普通

541 不够等级完成
544 足够等级完成

55 职业

551 不够等级完成
554 足够等级完成

6 学士或等同

64 学术

641 不够等级完成
642 第一学位（3 至 4 年）
646 长线第一学位（4 年以上）
647 第二或其他学位（完成一个学士或等同课程）

65 专业

651 不够等级完成
655 第一学位（3 至 4 年）
656 长线第一学位（4 年以上）
657 第二或其他学位（完成一个学士或等同课程）

66 定向未定

661 不够等级完成
665 第一学位（3 至 4 年）
666 长线第一学位（4 年以上）
667 第二或其他学位（完成一个学士或等同课程）

7 硕士或等同

74 学术

741 不够等级完成

746 长线第一学位（至少 5 年）

747 第二或其他学位（完成一个学士或等同课程）

748 第二或其他学位（完成一个硕士或等同课程）

75 专业

751 不够等级完成

756 长线第一学位（至少 5 年）

757 第二或其他学位（完成一个学士或等同课程）

758 第二或其他学位（完成一个硕士或等同课程）

76 定向未定

761 不够等级完成

766 长线第一学位（至少 5 年）

767 第二或其他学位（完成一个学士或等同课程）

768 第二或其他学位（完成一个硕士或等同课程）

8 博士或等同

84 学术

841 不够等级完成

844 足够等级完成

85 专业

851 不够等级完成

854 足够等级完成

86 定向未定

861 不够等级完成

864 足够等级完成

9 别处未分类

99 别处未分类

999 别处未分类

23. 附件 3：受教育程度编码

0 低于初等

01 从未上过一个教育课程

010 从未上过一个教育课程

02 某些早期儿童教育

020 某些早期儿童教育

03 某些初等教育（没有等级完成）

030 某些初等教育（没有等级完成）

1 初等

10 初等

100 包括获得认可成功完成一个初级中等课程但不够等级完成或部分等级完成

2 初级中等[1]

24 普通[1]

242 等级部分完成，不直接通向高级中等

243 等级完成，不直接通向高级中等

244 等级完成，直接通向高级中等[1]

25 职业[1]

252 等级部分完成，并不直接通向高级中等

253 等级完成，不直接通向高级中等

254 等级完成，直接通向高级中等[1]

3 高级中等[1]

34 普通[1]

342 等级部分完成，并不直接通向高等

343 等级完成，不直接通向高等

344 等级完成，直接通向高等[1]

35 职业[1]

352 等级部分完成，并不直接通向高等

353 等级完成，不直接通向高等

354 等级完成，直接通向高等[1]

4 中等后非高等[1]

44 普通[1]

443 等级完成，不直接通向高等

444 等级完成，直接通向高等[1]

45 职业[1]

453 等级完成，不直接通向高等

454 等级完成，直接通向高等[1]

5 短线高等[1]

54 普通[1,2]

540 无进一步定义[1]

55 职业[1,2]

550 无进一步定义[1]

56 定向未定[1,2]

560 无进一步定义[1]

6 学士或等同 1

64 学术 1

640 无进一步定义[1]

65 专业[1]

650 无进一步定义[1]

66 定向未定[1,2]

660 无进一步定义[1]

7 硕士或等同[1]

74 学术[1]

740 无进一步定义[1]

75 专业[1]

750 无进一步定义[1]

76 定向未定[1,2]

760 无进一步定义[1]

8 博士或等同[1]

84 学术[1]

840 无进一步定义

85 专业[1]

850 无进一步定义

86 定向未定[1,2]

860 无进一步定义

9 别处未分类

99 别处未分类

999 别处未分类

注：1. 包括成功完成给定等级的一个课程，该课程足够完成给定等级；或成功完成《国际教育标准分类法》更高等级的一个课程或课程的一个阶段但不够完成或部分完成更高等级。

2. 用于国际间就《国际教育标准分类法》6 至 8 级课程的学术和专业定向未达成统一定义的情况。

24. 附件 4：教育的大类和学科

（285）注意：教育学科与《国际教育标准分类法》1997 版保持不变。从 2011 年开始，联合国教科文组织统计研究所计划在 1999 年为联合国教科文组织开发的编码草案的基础上，研究开发关于教育与培训学科领域的三数字详细分类方法。过去 10 多年，该编码方法一直为欧盟统计局和经合发组织所使用，但现在要求进一步更新。统计研究所将于 2012 年中呈交新的编码方法供全球审查和咨询，目的是于 2013 年正式通过该分类法。一旦联合国教科文组织成员国大会正式通过关于教育与培训学科领域的新分类方法，该新分类方法将从《国际教育标准分类法》分离独立出来自立门户，同时现行《国际教育标准分类法》将撤除该章节。

（286）25 个教育学科归于九个大类。对跨学科或多学科的课程建议按多数原则进行分类，比如，划入学生花费时间最多的教育学科。

《国际教育标准分类法》的学科：

0 普通课程

01 基础课程

学前、初等、中等教育普通基础课程等。

08 识字和识数

简单的和实用的识字和识数。

09 个人发展

提高个人技能，如行为能力、智力、个人组织能力，以培养生活能力为方向的课程。

1 教育

14 师资培训和教育科学

学前、幼儿园、小学、职业、实用、非职业科目、成人教育、师资培训者及残疾儿童的师资培训。普通的和专门的师资培训课程。

教育科学：非职业和职业科目的课程设置。教育评估，测试与标准，教育研究，其他教育科学。

2 人文学科和艺术

21 艺术

美术：素描、绘画、雕塑；

表演艺术：音乐、戏剧、舞蹈、杂技；

书画刻印艺术和视听艺术：摄影、电影、音乐制作、广播和电视制作、印刷和出版；

设计：工艺技术。

22 人文学科

宗教和神学；外国语言和文化：活的或“死的”语言及其文学、区域研究；

本族语：通用的语言或方言及其文学；

其他人文学科：口译与笔译、语言学、比较文学、历史、考古学、哲学、伦理学。

3 社会科学、商业和法律

31 社会及行为科学

经济学、经济史、政治学、社会学、人口学、人类学（不包括体质人类学）、民族学、未来学、心理学、地理（自然地理除外）、和平及冲突研究、人权。

32 新闻学和信息

新闻学；图书馆技术员及图书馆学；博物馆及类似收藏馆所的技术员；文献技术；档案科学。

34 商业和管理

零售，市场，销售，公共关系，房地产；

金融，银行，保险，投资分析；

会计，审计，簿记；

管理，公共管理，机构管理，人事管理；

秘书及办公室工作。

38 法律

地方法官、“公证员”、法律（通法、国际法、劳动法、海事法等）、法学、法律史。

4 科学

42 生命科学

生物学、植物学、细菌学、毒物学、微生物学、动物学、昆虫学、鸟类学、遗传学、生物化学、生物物理学、其他不包括临床医学和兽医学的有关学科。

44 自然科学

天文学和太空科学、物理学及其他有关学科、化学及其他有关学科、地质学、地球物理学、矿物学、体质人类学、自然地理和其他地球科学、气象学和其他大气科学（包括气候研究、海洋科学、火山学、古生态学）。

46 数学和统计学

数学、运筹学、数值分析、精算科学、统计学和其他有关科目。

48 计算

计算机科学：系统设计、计算机程序、数据处理、网络、操作系统——仅含软件开发（硬件开发应属于工程科目）。

5 工程、制造和建筑

52 工程学和工程行业

工程绘图、机械、金工、电力、电子、电信、能源、化工、车辆维护、检验。

54 制造与加工

食品与饮料加工、纺织、服装、鞋袜、皮件、材料（木材、纸、塑料、玻璃等），采矿和提炼。

58 建筑学与建筑工程

建筑学与城镇规划：结构建筑学、景观建筑学、社区规划、图表绘制；建筑工程、建筑、土木工程。

6 农业

62 农业、林业和渔业

农业、作物生产与牲畜饲养、农学、畜牧、园艺学和园林、林业和林产品技术、自然公园、野生动植物、渔业、渔业科学和技术。

64 兽医

兽医、兽医助理。

7 卫生和福利

72 卫生

医学：解剖学、传染病学、细胞学、生理学、免疫学和免疫血液学、病理学、麻醉学、儿科学、产科学与妇科学、内科、外科、神经科学、精神病学、放射学、眼科学；

医疗服务：公共卫生服务、卫生学、药学、药理学、治疗学、康复、修复术、验光配镜、营养学；

护理：基本护理、助产；

牙科：牙科助理、口腔卫生、牙科实验室技术员、齿科学。

76 社会服务

社会照料：残疾人与儿童的照料、青年服务、老年服务；

社会工作：咨询、福利不另分类。

8 服务行业

81 个人服务

旅馆和餐饮业、旅行和旅游业、体育和休闲、美发、美容及其他个人服务：清洁工作、洗衣、干洗、化妆、家政学。

84 运输服务

船舶驾驶、高级船员、航海科学、飞行机组人员、飞行交通管理、铁路运营、道路机动车辆运营、邮政。

85 环境保护

环境的保持、监测与保护，空气和水污染的监测，劳动保护与劳动安全。

86 安全服务

生命和财产的保护：警察工作与相关的执法工作、犯罪学、消防、公民安全；军事。

不明及未分类的科目。

注：此类并非分类法中的一部分，但在收集资料时，用“99”来指“不明及未分类的科目”。

25. 附件 5：词汇表

核心概念:

1 — 学习概念
2 — 学习类型
3 — 教育概念
4 — 教育类型
5 — 教育课程要素
6 — 教育课程过程特点
7 — 资格证书与教育程度
8 — 教育等级
9 — 持续时间学制
10 — 教育学科

按英文字母顺序的词汇术语：英汉对照（括号内数字为核心概念号码）

Academic year：学年（9）

Adult education：成人教育（4）

Assessment of learning outcomes：学习成果评估（7）
Completion （of an educationalprogramme）：完成（一个教育课程）（6）
Completion （of an ISCED level）：完成（一个教育等级）（7）
Course：课或课目（5）
Credit：学分（7）
Cumulative duration：累计持续时间（9）
Degree：学位（7）
Dual system educational programmes：双轨制教育课程（4）
Early childhood education （ISCED-P leve 10）：早期儿童教育（《国际教育标准分类法》教育课程 0 级）（8）
Education：教育（3）
Education provider：教育提供者（3）
Educational activity：教育活动（3）
Educational attainment: （受）教育程度（7）
Educational institution：教育机构（3）
Educational programme：教育课程（3）
Enrolment：注册人数（6）
Entrants：入学人数（6）
Entry：进入（6）
Field of education：学科（10）
First degree：第一学位（7）
Formal education：正规教育（4）
Further degree：其他学位（7）
General education：普通教育（4）
Grade：年级（5）
Graduate （of an educationalprogramme）：（一个教育课程的）毕业生（6）
Graduation （from an educationalprogramme）：（一个教育课程的）毕业（6）
Incidental or random learning：顺带或无约束学习（2）
Informal learning：非正式学习（2）
Initial education：初期教育（4）
Intermediate qualification：中间资格证书（7）
Learning：学习（1）
Learning activity：学习活动（1）
Learning objectives：学习目标（1）
Less than primary（ISCED-A level 0）：低于初等（《国际教育标准分类法》教育程度 0 级）（8）
Levels of education：教育等级（8）
Lower secondary education （ISCED level 2）：初级中等教育（《国际教育标准分类法》2 级）（8）
Minimum duration：最少持续时间（9）
Modular programmes：单元课程（5）
Module：单元（5）
Non-formal education：非正规教育（4）
Non-formal （educational）qualification：非正规（教育）资格证书（7）

（Learning） outcomes：（学习）成果（1）

Partial completion （of an ISCED level）：部分完成（一个《国际教育标准分类法》等级）（7）

Participant：参加者（6）

Participation：参加（6）

Post-secondary non-tertiary education（ISCED level 4）：中等后非高等教育（《国际教育标准分类法》4 级）（8）

Primary education （ISCED level 1）：初等教育（《国际教育标准分类法》1 级）（8）

Qualification：资格证书 （7）

Random learning：无约束学习 （2）

Recognized qualification：公认资格证书（7）

Regular education：常规教育 （4）

School- or college-based education：学校或学院教育 （4）

Second chance education：二次机会教育（4）

Second degree：第二或其他学位 （7）

Secondary education （ISCED levels 2-3）：中等教育（《国际教育标准分类法》2 至 3 级） （8）

Special needs education：特殊需要教育（4）

Stage：阶段 （5）

Successful completion （of an educationalprogramme）：成功完成（一个教育课程） （6）

Tertiary education （ISCED levels 5-8）：高等教育 （（《国际教育标准分类法》5 至 8 级）

Theoretical duration：理论持续时间 （9）

Training：培训 （4）

Typical duration：典型持续时间 （9）

Unsuccessful completion （of an educational programme）：未成功完成（一个教育课程） （6）

Upper secondary education （ISCED level 3）：高级中等教育（《国际教育标准分类法》3 级） （8）

Validation of learning outcomes：学习成果验证 （7）

Vocational education：职业教育 （4）

Work-based education：基于工作的教育（4）

1—学习概念

学习（Learning）：个人通过经历、实践、研究或授课而在信息、知识、理解力、态度、价值观、技艺、能力或者行为方面的获取或改变。

学习活动（Learning activity）：个人以学习为目的参加的有意活动。

学习目标（Learning objectives）：对完成教育或学习活动后所达到的学习成果的详细描述。包括提高个人、民事、社会和/或就业方面的知识、技艺和能力水平。学习目标，一般与为学习深造和/或从事某个职业或行业或某种职业或行业做准备相关联。

（学习）成果（（Learning） outcomes）：预期个人成功完成一个教育课程后所掌握的信息、知识、理解、态度、价值、技艺、能力或行为的总和。

2 — 学习类型

顺带学习或无约束学习（Incidental or random learning）：如各种未经组织过的学习或者所涉及的交流的并不是为了引起学习。顺带学习或无约束学习可能是日常活动的副产品抑或其他没按照慎重的教育或学习活动而设计的事件或交流的附带结果。例如，通过参加会议、收听电台节目或观看电视节目，而这些并不是按教育课程设计的。

非正式学习（Informal learning）：有意的或慎重的但不是制度化的学习形式。它们缺乏像正规或非正规教育那样的组织化和系统化。非正式学习可包括在家庭、工作场所、地方社区中心和日常生活中，基于自我导向、家庭导向或社会导向的学习活动。

无约束学习（Random learning）：见顺带学习或无约束学习。

3 — 教育概念

教育（Education）：社会有意地将积累的信息、知识、理解、态度、价值、技艺、能力或行为从上一代传给下一代的过程。它牵涉到引起学习的交流。

教育活动（Educational activity）：与引起学习的某种交流形式有关的有意活动。

教育机构（Educational institution）：以提供教育为主要目的建立的机构，如学校、院、大学或培训中心。这样的机构通常由相关国家教育当局或等同部门认证或批准。教育机构也可由如宗教团体、特殊利益集团或私人教育和培训企业这样的盈利和非盈利的组织来运营。

教育课程（Educational programme）：系指为在一段持续的时期内达到预定的学习目标或一组具体的教育任务而设计和组织的一套连贯或有顺序的教育活动。在一个教育课程中，教育活动还可以被细分组为各国所说的“课”（courses）、“单元”（modules）、“单位”（units）和/或“科目”（subjects）。一个教育课程也可以包含一些通常不具有课、单元、单位和/或科目的重要内容，诸如游戏教学活动、实习期、从事研究课题和准备学位论文等。

教育提供者（Education provider）：以提供教育为主要或者次要目标的组织。这类组织可以是公共教育机构，也可是私人企业、非政府组织或非教育公共团体。

4 — 教育类型

成人教育（Adult education）：以社会认定的成人为对象，旨在改善他们的技术和专业资格水平，进一步开发他们的能力，丰富他们的知识，以便完成正规教育的一个等级，或在新的学科获得知识、技艺和能力，或在特定学科补充或更新他们的知识。这类教育包括所称的“继续教育”、“回流教育”或“二次机会教育”。

双轨制教育课程（Dual system educational programmes）：将学校或学院教育与基于工作的教育结合在一起的课程。两者并重（即不止一次单个实习或偶尔上课），尽管基于工作的部分经常占到课程时间的50%或更多。

正规教育（Formal education）：系指通过公共组织和被认可私人团体进行的制度化、有目的、有计划的教育，它们的总和构成一个国家的正规教育系统。因此，正规教育课程理应经相关的国家教育当局或任何其他与国家或地方的教育当局合作的相当的机构认可。正规教育主要由初期教育构成。职业教育、特殊需要教育和部分成人教育通常被认定为正规教育系统的一部分。

普通教育（General education）：系指为发展学习者的普通知识、技艺和能力以及读写和计算技能而设计的教育课程，通常为参加者进入《国际教育标准分类法》同级或更高级阶段的教育课程做准备，并为终身学习奠定基础。这些课程通常是在学校或学院开设的。普通教育包括那些为参加者进入职业教育课程做准备的教育课程，但是这些教育课程既不为参加者从事某一特定的职业或行业或某类职业或行业做准备，也不直接授予与劳务市场相关的资格证书。

初期教育（Initial education）：个人首次进入劳务市场之前所受的正规教育，即通常的全日制教育。因此，它以社会认定的儿童、青少年为对象。通常由教育机构以连续教育路径的形式提供。

非正规教育（Non-formal education）：系指通过教育提供者进行的制度化、有目的、有计划的教育。非正规教育的特点是在个人终身学习的进程中对正规教育的附加、替代和/或补充。提供非正规教育的目的是为了保障所有个人接受教育的权利。它顾及各种年龄的人但无须采用连续的路径结构；可能持续时间短和/或强度低；它通常以短课程、讨论班或研讨班的形式提供。由非正规教育所得到的资格证书多数不被相关国家或地方教育当局承认为正式或等同于正式的资格证书，或者根本就没有资格证书。非正规教育可以包括提供成人和青年扫盲、失学儿童的教育，以及有关生活技能、工作技能和社会或文化发展的课程。

常规教育（Regular education）：提供给不需特殊需要教育个人的初期教育。

二次机会教育（Second chance education）：特别针对以下这些人的教育：由于各种原因，从未上过学校，或在完成所注册的教育等级之前离开，或等级完成但希望进入尚未取得资格的教育课程或职业。参加者的年龄通常比给定的《国际教育标准分类法》等级课程对象组别的正常年龄大（但未必是成人）。有时也称为“连接课程”（bridging programmes）或“再整合课程”（re-integration programmes）。

特殊需要教育（Special needs education）：有些个人，由于各种原因，需要额外的支持和合适的教育方法，才能参加一个教育课程和达到学习目标。为帮助这些个人的学习而设置的教育是特殊需要教育。原因可能是（但不限于）身体、行为、智力、情感和社交能力的缺陷。特殊需要教育的课程可采用与并行的常规教育系统类似的课目，但根据个人的特别需求，提供特定的资源（即经特别培训的人员、装备、或空间），在合适的情况下，调整教育内容和学习目标。这些课程可在已有教育课程中提供给个别学生，或在同一或独立的教育机构中以单独的班级的形式提供。

学校或学院教育（School- or college-based education）：教育活动在为初期教育课程中儿童和青少年建立的机构中进行，目的是通过包括专门学习环境（即实验、音乐室、计算机房或体育馆）课目在内的班级授课和在教师指导下的群体活动达到特定的学习目标。发生在这样机构的教育活动，称为学校或学院教育。通常将学生按年级、年龄和能力水平分组。

培训（Training）：为达到特定的学习目标，特别是在职业教育中，而设置的教育。《国际教育标准分类法》中所定义的教育包括培训。

职业教育（Vocational education）：使学习者获取某种职业或行业或数种职业或行业特定的知识、技艺和能力的教育。职业教育有基于工作的成分（即实习）。成功完成这样的课程将得到由有关国家当局和/或劳务市场承认的与就业有关的职业资格证书。

基于工作的教育（Work-based education）：发生在工作环境中，通常在职业教育课程期间，在有经验的工作人员或培训者的指导下，通过实践授课和参加工作活动，以期达到特定学习目标的教育活动。

5 — 教育课程要素

课（目）（Course）：授课单位，由在一个特定的教育学科或几个相关的教育学科中的一连串教育活动构成。也可指“单元”（module）、“单位”（unit）或“科目”（subject）。

年级（Grade）：初期教育中授课的特定阶段，通常覆盖一个学年。同一个年级的学生通常年龄相仿。也称“班”（class）、“届”（cohort）或“年”（year）。

单元式课程（Modular programmes）：学生能组合不同的课目或单元，灵活地安排教育内容的教育课程。因此，单元式课程通常没有明确界定的顺序。

单元（Module）：单元式课程中一个课目或课目的一部分。一个单元可单独学习，也可与其他的单元组合在一起。

阶段（Stage）：教育课程的一个次等级，根据理论持续时间或要完成的一组特定单元或要达到的学分划分。一个特定的阶段具有区别于同一教育课程的其他阶段的特征，可以单独地授予中间资格证书。

6 — 教育课程过程特点

（一个教育课程的）完成（Completion （of an educational programme））：参加了一个教育课程的所有部分（包括存在的最终考试），与达到学习目标的评估结果无关。

注册人数（Enrolment）：在一个给定教育课程，或其阶段或单元正式登记的人数，不考虑年龄大小。

入学人数（Entrants）：在一个或一组教育等级、课程，或其阶段或单元的开始时注册的人数，不考虑年龄大小。

进入（Entry）：开始参加一个或一组教育等级、课程，或其阶段或单元的事实。

一个教育课程的毕业生（Graduate of an educational programme）：成功完成一个教育课程的人。

（一个教育课程的）毕业（Graduation （from an educational programme））：成功完成一个教育课程。注意：单个毕业生如果同时在两个或两个以上课程注册并成功完成注册的课程，那么他可能拥有多于一次的毕业（甚至在同一学年）。

参加者（Participant）：出席或参加一个教育课程，或其阶段或单元的人。

参加（Participation）：出席或接受一个教育课程，或其阶段或单元。

成功完成（一个教育课程）（Successful completion （of an educational programme））:实现一个教育课程的学习目标， 通常通过评估所获得的知识、技艺和能力来验证。常采用授予教育资格证书的方式记录一个教育课程的成功完成。

未成功完成（一个教育课程）（Unsuccessful completion （of an educationalprogramme））：未达成一个教育课程的学习目标， 尽管出席或参加该教育课程的所有部分（包括存在的最终考试）。未成功完成意味着对是否达到学习目标进行了一定的评估，但显示出来的所获得的知识、技艺和能力被判定为不够。

7 — 资格证书与受教育程度

学习成果评估（Assessment of learning outcomes）：采用一系列评估方法（书面、口头和实务测试/考试、课题和作品选集），在一个教育课程期间或结束时对完成个人学习目标的评价。

（一个《国际教育标准分类法》等级的）完成（Completion （of an ISCED level））：成功完成一个足够等级完成的教育课程。在《国际教育标准分类法》1 和 4 至 8 级中，成功完成一个满足给定等级的内容和最少持续时间标准的课程，视为等级完成。在《国际教育标准分类法》2 和 3 级中，成功完成任何承认通向更高等级（《国际教育标准分类法》2 级课程通向 3 级课程，3 级课程通向 5、6 或 7 级课程）的课程，视为等级完成。完成满足《国际教育标准分类法》相应等级的内容、最少持续时间（2 年）和累计持续时间标准（从《国际教育标准分类法》1 级开始，2 级课程的 8 年，和 3 级课程的 11 年）的任何终端课程，也视为等级完成。

学分（Credit）：在一个教育课程期间和结束时，成功完成课目或单元所得到并加以记录的单位。基于学生为达到预期学习目标所需要的正常工作量，学分表示学习量。

学位（Degree）：在高等教育中，成功完成一个特定教育课程后（传统上由大学和等同机构）所授予的教育资格证书。

受教育程度（Educational attainment）：一个人成功完成的最高《国际教育标准分类法》教育等级。这通常根据成功完成并授予公认资格证书的最高教育课程来测定。公认的中间资格证书通常划入比课程本身低一等级的受教育程度等级。

第一学位（First degree）：成功完成《国际教育标准分类法》6 级或一个不需要 6 级学位作为入学条件的 7 级教育课程后所授予的学位。

其他学位（Further degree）：见第二或其他学位。

中间资格证书（Intermediate qualification）：通常以文件的形式，对成功完成教育课程的一个阶段的正式确认。

非正规（教育）资格证书（Non-formal （educational）qualification）：完成非正规教育中一个教育课程的学习目标而授予的资格证书，相关的国家教育当局不承认其等同于正规资格证书。

部分完成（ 一个《国际教育标准分类法》等级） （ Partial completion （of an ISCED level））：仅在《国际教育标准分类法》2 或 3 级中，成功完成满足《国际教育标准分类法》等级中的内容、最少持续时间（2 年）和累计持续时间标准（从《国际教育标准分类法》1 级开始，2 级课程的 8 年，和 3 级课程的 11 年）的给定等级顺序内的一个课程，但不是该等级顺序的最后课程，视为部分完成一个《国际教育标准分类法》等级。

资格证书（Qualification）：通常以文件的形式，对成功地完成一个教育课程或课程的某个阶段的正式确认。获得资格证书的方式有：（i）成功完成一个完整课程；（ii）成功完成一个课程的某个阶段（中间资格证书）；或（iii）不考虑课程的参与，对掌握知识、技艺和能力的验证。也可称为“证书”（credential）。

公认资格证书（Recognized qualification）：达到一个教育课程的学习目标后由相关国家教育当局正式批准授予的资格证书。

第二或其他学位（Second or further degree）：成功完成《国际教育标准分类法》6 级或一个需要 6 或 7 级学位作为入学条件的 7 级教育课程后所授予的学位。

学习成果验证（Validation of learning outcomes）：采用一系列评估方法（书面、口头和实务测试/考试、课题和作品选集），对个人学习目标达成的评价，而不假定是否参加了一个教育课程。

8 — 教育等级

教育等级（Levels of education）：一套有序的类别，用以根据学习经历以及一个课程应予传授的知识、技艺和能力的阶段性变化，将教育课程分组。《国际教育标准分类法》等级的概念，反映了一个教育课程内容从基础到综合的复杂程度和专业程度。

早期儿童教育（《国际教育标准分类法》教育课程 0 级）（Early childhood education（ISCED-P level 0））：使用整体方法提供学习和教育活动，支持儿童认知、体格、社交和情感的早期发展以及引导年幼儿童进入有组织的家庭外授课，以开发其学术预备必需的某些技能和为进入初等教育做好准备。

低于初等（《国际教育标准分类法》受教育程度 0 级）（Less than primary （ISCED-A level 0））：涉及的受教育程度较广，包括从未参加教育、参加过某些早期儿童教育和/或参加某些初等教育。

初等教育（《国际教育标准分类法》1 级）（Primary education （ISCED level 1））：初等教育提供的学习和教育活动，通常是为了给学生提供阅读、写作和数学的基本技能（即识字和算术），以为学习和理解知识和个人的核心领域、准备初级中等教育等奠定一个牢固的基础。处于基础层面的学习，几乎不涉及专业知识。

中等教育（《国际教育标准分类法》2 至 3 级）（Secondary education （ISCED levels 2-3））：中等教育提供的学习和教育活动，是建立在初等教育之上，既为进入中等后非高等教育、高等教育做准备，也为首次进入劳务市场做准备。大体上说，中等教育瞄准中等复杂程度的学习。《国际教育标准分类法》又分初级和高级中等教育。

初级中等教育（《国际教育标准分类法》2 级）（Lower secondary education （ISCED level 2））：《国际教育标准分类法》2 级课程，即“初级中等”教育，一般是建立在《国际教育标准分类法》1 级的基础性教学过程之上。通常，其教育目标是为终身学习和人力开发奠定基础，教育系统在这个基础上可以系统地扩展进一步的教育机会。本级课程，通常围绕更加主题化的科目进行组织，就广泛的科目引入理论概念。

高级中等教育（《国际教育标准分类法》3 级）（Upper secondary education （ISCED level 3））：《国际教育标准分类法》3 级课程，即“高级中等”教育，通常旨在完成中等教育，为高等教育做准备，或者提供与就业有关的技能，或者两者都是。本级的课程给学生提供，比《国际教育标准分类法》2 级课程更多样、更专业和程度更深的授课。这些课程更加差异化，选修和能力组别的范围增加。

中等后非高等教育（《国际教育标准分类法》4 级）（ Post-secondary non-tertiary education （ISCED level 4））：中等后非高等教育提供的学习和教育活动，建立在中等教育之上，既为进入高等教育做准备，也为进入劳务市场做准备。它通常针对那些已完成高级中等（《国际教育标准分类法》3 级）但还想增加进入劳务市场或继续高等教育机会的学生。课程通常是为了拓展而不是深化知识、技艺和能力，因而并不明显高于高级中等课程，但低于高等教育的复杂程度。

高等教育（《国际教育标准分类法》5 至 8 级）（Tertiary education （ISCED levels 5-8））：高等教育是建立在中等教育之上，在专业化的教育学科领域提供学习活动。它是高度复杂和高度专业化的学习。高等教育包括通常所理解的学术教育，但由于它还包括了高级职业或专业教育，因此比学术教育更广泛。

9 — 持续时间\学制

学年（Academic year）：学生上课或参加最终考试的年度教学或考试时期，不考虑短的假期。可能短于 12 个月，但不能短于 9 个月。一国的学年可能由于教育机构或教育等级的不同而变化。又称为“school year”（校年），主要见于高等教育前的等级。

累计持续时间（Cumulative duration）：有顺序的教育课程的总理论持续时间。为了区分教育课程，《国际教育标准分类法》常要求计算从《国际教育标准分类法》1 级或 3 级开始或高等教育开始的累积持续时间。

最短持续时间（Minimum duration）：一个教育课程的最短理论持续时间，用于分类《国际教育标准分类法》给定等级的课程或确定《国际教育标准分类法》给定等级的完成或部分完成。

理论持续时间（Theoretical duration）：以学年表示，教授一个教育课程所花费的时间，假定正常的全日制参与。

典型持续时间（Typical duration）：以学年表示，学生成功完成一个教育课程所花费的时间，假定正常的全日制参与。

10 — 教育的学科

教育的学科（Field of education）：一个教育课程、课目或单元所覆盖内容的广泛领域、分支或区域。通常称为“科目”（subject）或“专业”（discipline）。也称为“学习领域”（field of study）。

26. 附件 6：《国际教育标准分类法》中的非正规教育：进一步的议题

（287）《国际教育标准分类法》2011 版的第 39 至第 42 段定义了非正规教育（第 39 段），提供了非正规教育的类型（第 40 段），强调非正规教育通常不通向更高等级教育，除非正规教育系统（第 41 段）适当地确认其有效，并建议采用内容等同和/或产生的资格证书等同准则来对非正规教育课程分类（第 42 段）。

（288）本附件对非正规教育课程特点补充了一些详细说明。如果要进行国际统计，则需对非正规课程的测定措施进行彻底的处理，这意味着需要通过诸如操作手册之类，进一步开发非正规课程的概念。有少量非正规课程的国际数据收集活动的例子存在，可通过咨询得到特别的建议。

（289）《国际教育标准分类法》2011 版的第 40 段规定，根据各国的具体情况，非正规教育和培训可以包括以下课程：

a．提供成人和青年扫盲、失学儿童的教育（初期教育的替代课程）；

b．以及有关生活技能、工作技能和社会或文化发展的课程。

后一条可包括：

2a）在工作场所为提高或调整现有资格证书和技能而进行的培训，为失业或非工作人员进行的培训。

2b）为追求个人发展的学习活动（在个人的私人（闲暇）时间）。

（290）非正规教育课程的异质性意味着，很难提供一个一般指南，将其应用在统计工具中进行国际比较。《国际教育标准分类法》2011 版建议采用内容等同准则对非正规教育课程进行分类。内容等同将非正规课程与《国际教育标准分类法》中具有同样内容的正规课程联系起来。原则上，这就容许将非正规课程划分等级。例如，一个成人教育课程如果符合《国际教育标准分类法》1 级的内容标准，则可划入《国际教育标准分类法》1 级。

（291）在成功完成一个非正规教育课程时所授予的资格证书通常能支持教育课程的分类。例如，将成功完成非正规职业培训后所授予的资格证书（若有）与正规教育课程比较，所得到的资格证书的等同等级和类型，可作为划分非正规职业培训的基础。国家和地区资格证书框架（若存在的话）能提供指导，供建立同一教育系统内课程与资格证书之间的内容等同标准。《国际教育标准分类法》2011 版建议分别明确地识别正规和非正规课程。

（292）非正规教育可由各种团体提供，包括教育机构、私人企业、非政府组织和公共机构。在某些情况中，提供正规教育的同一机构也提供非正规教育。但是，与正规教育课程一样，提供者的类型既不能作为主要标准来划分非正规教育和培训的等级，也不能作为主要标准区分正规和非正规教育。

（293）非正规课程的持续时间可以很短。特别地，工作和闲暇时间的培训活动可能考虑了与特定工作和私人生活情况有关的实用目的。因此，一个非正规课程常被描述为（培训）课目。

（294）非正规课程常常针对的是获取具体情况下的实际知识、技艺或能力，因而较少注重理论学习。例如，一个正规课程可以教计算机科学（即为了获取一个 IT 工程师的公认资格证书），而非正规课程也许教授工作中实际使用计算机的特殊 IT 教程。

（295）替代课程主要在某些正规教育系统欠发达或受范围局限的国家中存在，不被教育当局承认为正规；它们主要覆盖《国际教育标准分类法》0～3 级，并由包括非政府组织（NGO）在内的私人组织提供。

（296）尽管非正规教育被承认为《国际教育标准分类法》的一部分，出于国际可比性和可行性的考虑，国际数据收集活动（图谱分析、调查和普查等）的范围可能局限于正规教育。因此，正规和非正规课程的界线很重要，应给予特别的注意。然而，在现阶段，《国际教育标准分类法》2011 版对非正规课程或任何相关的非正规资格证书进行图谱分析没有给出特别的建议。

后　记

《当代世界职业教育发展趋势研究》课题和专著的完成，不仅是课题组成员共同努力的结果，而且也是领导、同事和朋友大力支持的结果。

完稿之际，谨向教育部职业教育与成人教育司葛道凯司长，教育部职业教育与成人教育司巡视员、教育部职业技术教育中心研究所王继平所长，高职高专处范唯处长，教育部职业技术教育中心研究所余祖光和高瑛两位副所长，以及全国教育科学规划领导小组办公室职业技术教育学科组负责人王小明，致以由衷的谢意。

作为课题组长和专著主编，我要感谢我们的团队，课题组成员95%以上具有硕士和博士学位，其中大多数有留德、留日、留美、留法、留俄、留英的学习经历，以及在国外工作的经历，由此提供了大量第一手有价值的资料，并撰写了很有水平的研究子报告。

我要感谢《中国职业技术教育》杂志社主编赵伟，副主编席东梅、和震，编辑刘红、车明朝和李术蕊，为课题研究成果的发表提供了平台；要感谢杂志总编室的李旸、刘耀华、贾平、王海鹰、杜红军，为课题搜索并提供了杂志发表过的极有价值的论文。

我要感谢教育部职业技术教育中心研究所的陈鸿，为课题提供了有益的国际职业教育研究资料。

我还要感谢电子工业出版社责任编辑束传政，在时间紧、任务重的情况下，为专著的顺利出版，花费了大量心血，投入了大量精力。他认真负责的工作态度、科学严谨的工作精神，给我们留下了深刻的印象。

在这里，我还要特别感谢的是，课题的完成、专著的出版，也与我的家人一贯的支持分不开。尤其是在课题结题和专著第一部分的撰写接近尾声的时候，因本人长期伏案工作，导致用脑过度，身体不适。经过夫人陈洪芬的悉心照料，身体才得以恢复，终使课题结题和专著出版的任务能顺利完成。

杀青之际，中国人的传统节日——端午节即将到来，想起屈原名句："路漫漫其修远兮，吾将上下而求索"——大师风范永远激励着后辈的求真努力：学写诗，学做人。所以，每逢佳节思故人，不禁有感而发：

风携蒲艾飘香日，幡舞龙舟祭庆时。

天问离骚经典在，后生仰止妄吟诗。

七绝"端午"注释：

1. 蒲艾，菖蒲与艾草（艾蒿）。端午节家家门前挂上菖蒲与艾草，传说具有驱魔祛鬼之神效，为中国端午节的风俗，所谓"蒲艾门前挂，端午风俗浓"。明·徐复祚《投梭记·出关》："佳节端阳蒲艾荐，此情谁与展。"《红楼梦》第三一回："这日正是端阳佳节，蒲艾簪门，虎符繫臂。"（摘编自百度百科）

2. 幡（fān）：指幡旗，旗帜。常有如下用法，例如，幡幢（作为仪仗用的旗帜）；幡信（题表官号以为符信的旗帜）；幡旆（旗帜之类）；幡旌（旌旗的羽毛饰）；幡麾（指挥用的幡旗）。《史记·天官书》："故北夷之气如群畜穹闾，南夷之气类舟船幡旗。"《后汉书·刘盆子传》："宝（李宝）从后悉拔赤眉旌帜，更立己幡旗。"唐·岑参《送郭仆射节制剑南》诗："铁马摇红缨，幡旗出禁城。"（摘编自百度百科）龙舟无"帆"，却有"幡"。

3. “天问”、“离骚”均为屈原的名篇巨作。

4. 仰止：仰慕、向往之意。止，语助词。百度词典解释：语出《诗·小雅·车舝》：“高山仰止，景行行止。”宋·姜夔《饶歌吹曲·沅之上》：“真人方兴，百神仰止。”明·赵震元《为袁石（袁可立子）复开封太府》：“此敝省所繇兴来暮之歌，下走因以增仰止之思者也!”清·魏源《贵溪象山龙虎山诸诗》之一：“山形果象蹲，遗躅空仰止。”孙中山《革命原起》：“二人死节之烈，浩气英风，实足为后死者之模范。每一念及，仰止无穷。”（摘编自百度百科）

5. 这里的“妄”，是“狂妄”的“妄”。“狂妄”本意为“狂妄自大”，但也常用作书疏中的自谦之词。例如，唐韩愈《潮州刺史谢上表》：“臣以狂妄戇愚，不识礼度，上表陈佛骨事，言涉不敬，正名定罪，万死犹轻。”宋胡铨《戊午上高宗封事》：“小臣狂妄，冒渎天威，甘俟斧钺，不胜陨越之至。”《说岳全传》第四回：“小子年幼无知，一时狂妄，望老先生恕罪!”（摘编自百度百科）在本诗中也取自谦之意，即“也敢”、“亦敢”或“意敢”，其实是“不敢”之义。

主编　姜大源

2012 年 5 月 26 日于北京